

Генри Минцберг

Требуются управленцы,

а не выпускники

MBA

Жесткий взгляд
на мягкую практику управления
и систему подготовки
менеджеров



«ОЛИМП—БИЗНЕС»

Москва • 2008

УДК 37.014
ББК 74.04
М625

Минцберг Генри

М625 Требуется управленцы, а не выпускники МВА. Жесткий взгляд на мягкую практику управления и систему подготовки менеджеров / Пер. с англ. — М.: ЗАО «Олимп—Бизнес», 2008. — 544 с.: ил.
ISBN 978-5-9693-0088-0

«Не родилась еще та учебная аудитория, в которой можно создать руководителя» — один из любимых постулатов Генри Минцберга, именно из него и возникла книга «Требуется управленцы, а не выпускники МВА». Автор констатирует, что сложившиеся к сегодняшнему времени стиль управления и система подготовки менеджеров переживают серьезные проблемы. Корень зла лежит в самом подходе к проблеме образования по программам МВА, для Минцберга это — прием в школы бизнеса *неподходящих людей и неверные методы их обучения, следствием чего оказываются негативные явления*, разлагающие и практику управления, и организации, и современное общество в целом. На страницах книги автор не только низвергает принципы МВА, но и выдвигает уже проверенные на практике собственные идеи реформирования, подробно рассказывая о своем детище — *Международной магистерской программе по практическому управлению*.

Книга Минцберга, по его же словам, написана для вдумчивого читателя и предназначена для всех слоев общества — от руководителя самого высокого ранга до молодого человека, только выбирающего свой путь в жизни.

УДК 37.014
ББК 74.04

Охраняется Законом РФ об авторском праве. Воспроизведение всей книги или ее части в любом виде воспрещается без официального разрешения издателя.

© 2004 by Henry Mintzberg
All rights reserved.
First published by Berrett-Koehler
Publishers, Inc., San Francisco,
CA, USA

ISBN 978-5-9693-0088-0 (рус.)
ISBN 1-57675-275-5 (англ.)

© ЗАО «Олимп—Бизнес», перевод
на рус. яз., оформление, 2008
Все права защищены.

Содержание

Об авторе	XVI
Предисловие	XVII
Введение.....	1

Часть первая Нет программам MBA

Глава 1. Неподходящие люди	8
Управление как практика	9
Управление — не наука	9
Управление — не профессия	10
Приглашенный руководитель?	12
«Опыт работы» поступающих на обучение по программе MBA	13
Неподходящее время?	13
Загадки критерия отбора	14
Желание руководить против склонности к бизнесу	15
Глава 2. Неверные способы	20
Краткая история бизнес-образования	21
Годы формирования	21
Поступайте на курсы MBA	22
Пришествие «кейсов»	23
«Кейсы» во имя теории	24
Вперед — к успеху на рынке и провалу в образовании	25
Возвращение к научной респектабельности	26
Монастырь Карнеги	26
Поворотный пункт 1959 года	28
Исследование — да, но обучение?	30
Обсуждение содержания	31
Преобладание дисциплин	32
И выросли стены	32
Школа бизнеса как средоточие дисциплин	33

Так что же случилось с управлением?	35
Как управление стало стратегией	36
Управление как еще одна функция	38
Управление при помощи анализа	39
Отсутствие синтеза при наличии анализа	39
Сведение управления к принятию решений, и далее — к анализу	41
Сведение анализа к приему	42
Менеджер — математик?	43
Что такое «социальные навыки»?	44
Проникновение в этику	46
Обсуждение метода	46
В поисках пресловутого «реального мира»	46
Игры студентов программ МВА	47
Проекты студентов программ МВА	48
Назад, к «кейсам» Гарварда	50
В пользу «кейсов»	52
Против «кейсов»	55
И вновь управление сведено к решениям и анализу	56
Социальные навыки и метод «кейсов»	59
Вторичность	61
Участие?	62
Перекосы в «кейсах»	64
Не столько «кейсы», сколько их использование	65
Уроки Бока	68
Конвергенция в бизнес-образовании	71

Глава 3. Негативные последствия, I.

Разложение процесса образования	76
Отзывы некоторых студентов об учебе по программе МВА	78
Уверенность без компетентности порождает высокомерие и самонадеянность	82
Бездумная торговля критическим мышлением	83
Высшие достижения с точки зрения школ бизнеса	86

Глава 4. Негативные последствия, II.	
Разложение процесса образования	89
Сначала — прыжок в «реальный» мир.....	90
Вложи в образование доллар и сорви лучший банк вакансий.....	90
Почему они так популярны?	91
Вместо управления — консалтинг и инвестиционные банки.....	93
Не все «круто», что модно.....	94
И ты, Консалтинг.....	96
Не замарать рук.....	97
Далее — бег вокруг менеджмента	98
Наемник в кресле генерального директора.....	100
В результате — потеря равновесия	101
Балансируя между искусством, ремеслом и наукой	101
Дисбаланс программ MBA	104
Подсчитывающий руководитель.....	105
«Стратегическое планирование» — фиговый лист руководителя.....	108
Ничего, кроме фактов, ничего, кроме сиюминутного.....	111
Слишком толковы? И понимают других?	113
Сбалансированная команда.....	114
Восхождение героя.....	114
Акционерная стоимость, или Некоторые допущения, простые и безграмотные	116
Всё на продажу	117
Те еще игроки!	121
И в итоге: с дипломом MBA — на самый верх	123
Как они туда попадают	124
Как они там себя проявляют	124
И вновь — об их образовании... ..	129
Глава 5. Негативные последствия, III.	
Разложение признанных организаций	133
Исследование и эксплуатация.....	134
Когда эксплуатируют экономику — «старую» и «новую»	135

Роберт Локк об обладателях диплома МВА и их роли в экономике	136
Две культуры, а не две экономики	140
Скоростные магистры для неспешных технологий	142
Магистр делового администрирования в роли предпринимателя?	144
«Школа мягких ударов»	145
Сведения о предпринимателях	146
Предприниматели со степенью МВА в сфере технологий	148
Предпринимательство как посвящение	149
Предприниматели со степенью МВА и быстро развивающиеся технологии	150
Новые бюрократы для новой эры?	153
«Паутина» в оковах	155
Глава 6. Негативные последствия, IV.	
Разложение социальных институтов	160
Незаконность современных руководителей	161
Новая аристократия?	162
Общество, утратившее равновесие	165
Девальвация моральных ценностей	166
«Аналитическая» безнравственность	167
Экономическая безнравственность	170
Законные извращения	170
Общество подлости	173
МВА для всех секторов?	175
Старые корпоративные ценности «нового государственного управления»	178
МВА и чистильщик ламп	181
Глава 7. Обновленные МВА?	183
Базовая модель	185
Программа для глав компаний?	186
Вариации на тему	187
Педагогические технологии	189
Место и пространство	191
GEMBA	192

Попытка выхода на международный уровень	193
Международный ли студенческий коллектив?	193
Преподавательский состав, а также культура и философия — тоже международные?.....	194
По всему миру?	196
Международное партнерство?.....	198
Бизнес в школах бизнеса	199
Тем временем где-то	200
Международное обучение и местный опыт.....	201
Бизнес-образование в Японии	202
Бизнес-образование в Германии.....	203
Бизнес-образование во Франции.....	204
Бизнес-образование в Великобритании.....	207
Европейское разнообразие	208
Программы MBF, MBS и MBA	208
И еще о программах... MBF, MBS, MBA и так далее	210
Нововведения в Англии	211
Сотрудничество с компаниями	213
Периодические модули.....	216
Темы для практиков	216
Участники процесса.....	218
Сказание о двух программах	219
Главный водораздел MB/A	221

Часть вторая

Менеджер развивающийся

Глава 8. Эволюция управления на практике	224
Обзор этапов обучения и развития менеджера	224
«Потони или выплыви!»	227
Продвижение. Наставничество. Контроль	230
Макколл — в пользу продвижения	230
Боттингер — за наставничество	231
Всё — за контроль.....	234
Обучение без отрыва от производства в Японии.....	234

Шведский стол для совершенствования менеджера.....	236
Развлечение. Преподавание.	
Подготовка. Усвоение	236
Индивидуализация	239
Программы по управлению	242
Программы школ бизнеса	244
Продвинутая программа по управлению.....	245
Недостаточно разработаны.....	246
Новинки.....	247
Программы Гхошала.....	247
Семинары AVIRA и Института Аспена.....	249
Программа сухопутных войск США.....	250
Программа CCMD	250
Обучение действием	252
Обучение действием по Ревансу	253
«Лундский менеджмент»	254
Программа «Work-Out» в General Electric.....	256
Эволюция «Work-Out»	257
Не довольно ли действий?	259
Корпоративные институты.....	261
Будущее корпоративных институтов усовершенствования	264
Сравнение японского и американского подходов	264
«Противоестественная» деятельность.....	266
Воспитание менеджеров вне категорий.....	267
Глава 9. Совершенствование управленческого образования.....	271
Приступим с другой стороны.....	274
Утверждение первое.	
Только практикующие менеджеры должны получать управленческое образование	276
Кто выбирает, кого выбирают?.....	276
Когда выбирать?.....	278
Утверждение второе.	
Управленческий опыт должен стать фундаментом теоретической подготовки менеджеров	280
Совмещение обучения и работы.....	281
Опыт естественный и суррогатный	281
Индивидуализация учебного процесса.....	282

Утверждение третье.	
Углубленные теоретические знания помогают менеджерам осмыслить собственный опыт.....	283
Утверждение четвертое.	
Глубокое осмысление опыта сквозь призму концептуальных идей — верный путь менеджера к знаниям	289
О природе рефлексии	290
Рефлексия в одиночку и сообща.....	290
Утверждение пятое.	
«Обмен» навыками между менеджерами приводит их к глубокому осознанию собственной деятельности.....	292
Приобретаются ли навыки в процессе образования?	293
Развитие профессиональной компетентности	294
Делимся компетентностью.....	296
Утверждение шестое.	
После осмысления во время занятий следует воздействие на деятельность организации	298
Утверждение седьмое.	
Все вышесказанное объединим в процесс «опытного осмысления»	300
Объединяем методики бизнес-образования.....	302
Единый процесс познания	305
Утверждение восьмое.	
Преподаватели, учебная программа и ее структура должны стать свободны от жесткого контроля и соответственно обеспечивать гибкость и маневренность процесса образования	306
Учебные программы, способствующие сотрудничеству.....	306
Место для рефлексии	308
Пространство для рефлексии	308
Преподаватель содействующий.....	309
На пути к вовлекающему менеджменту.....	312
Глава 10. Воспитание менеджеров, I.	
Международная магистерская программа по практическому управлению	315
Международный магистр практического управления	316
Общее представление	317

Географический принцип — подлинно межнациональный подход	319
Многообразие культур меньше всего означает «глобальность»	319
Структурный принцип — полное равноправие партнеров.....	321
Концептуальная установка — опора на типы мышления, присущие менеджерам	322
Определяем типы мышления	323
Педагогическая установка — мыслящая аудитория.....	326
«Апострофические столы»	326
Досконально знать каждого	328
Рефлексия поутру.....	329
Передаем навыки.....	330
Роль преподавателей в мыслящей аудитории	331
Глава 11. Воспитание менеджеров, II.	
Пять типов мышления	336
Разрабатываем модули	336
Общий замысел модуля.....	338
«Чистое время»	340
«Полевые исследования»	342
Подведем итоги	344
Модуль I. Управление собственной личностью — рефлексивное мышление.....	345
Модуль II. Управление организацией — аналитическое мышление	348
Модуль III. Управление контекстной средой — «земное» мышление	350
Модуль IV. Управление отношениями — коллективистское мышление.....	355
Модуль V. Управление переменами — действенное мышление	358
Глава 12. Воспитываем менеджеров, III.	
Учимся на рабочем месте.....	361
Письменные работы по самоисследованию	362
Наставничество	367

Самостоятельное обучение	370
Обмен менеджерами	371
Простота исполнения	371
Реакции участников	372
Роль гостя	373
Неожиданное знание	374
Проекты	376
Дипломная работа и ученая степень	378
Почему дано такое имя	382
Глава 13. Воспитываем менеджеров, IV.	
Результаты обучения	383
Окупается ли IMPM?	383
Должны ли платить компании?	384
Выгодно ли дорогостоящее управленческое образование?	385
Продленное воздействие	386
Распространение влияния	388
Роль организации в достижении результатов и не только в этом	393
Есть ли польза для самой IMPM?	396
Доверимся подсчетам?	397
Уровень лояльности	399
Комментарии компаний	401
Комментарии участников	402
Обучение преподавателей	406
Продолжаем учиться	409
Глава 14. Воспитываем менеджеров, V.	
Распространение новаций	413
Что означает звание магистра практического менеджмента	414
На пути к широкому распространению	416
Магистратура для волонтеров	420
«Круглые столы» профессионалов	422
Краткосрочные программы по типам мышления в разных компаниях	423
Программа для руководителей BAE Systems	423
От анализа к действиям	424

Продвинутые программы для руководителей	425
Существенные особенности нововведений IMPM.....	428
«Границы», встающие на пути воспитания менеджеров	430
Образование за гранью	430
Путь по натянутому канату	431
На горном хребте управленческого образования.....	432
Глава 15. Создаем настоящие школы менеджмента.....	433
Привилегии образования	434
Мастерство. Бизнес. Администрирование. «М», «В», «А»	436
Специализированные магистерские программы по бизнесу	437
Магистерские программы для практикующих менеджеров.....	439
Образовательные программы для практикующих менеджеров.....	440
Образовательные бакалаврские программы	441
Докторские программы для зрелых.....	446
Американская модель	446
Европейская традиция	448
Объединенная докторская программа по управлению.....	450
Значимость исследования	451
Сито для промывки научного золота	452
Действительный не значит эффективный.....	453
Исследования для Билла и Барбары	454
Из запасников — в галереи	456
О природе научных исследований	457
Спасибо, только не надо так «научно»	457
Индуктивный, но не «качественный»... ..	458
Тем временем назад, к релевантности	459
Описание, а не рецепты.....	460
Погружение и отстранение	461
Лупы и молотки	461
Последнее связующее звено	462

Преподавание как научное исследование	464
Связь с университетом	465
Реструктуризация школ менеджмента/бизнеса	466
Вне правила «40 : 40 : 20»	466
За рамками штатной работы.....	470
Выйдем из бункера.....	471
Слово в защиту научных дисциплин	474
Меняем «агентов перемен»	475
Библиография	479
Указатель	510

Об авторе

Как-то глава одной известной американской школы бизнеса — Ричард Уэст из Университета Нью-Йорка — заявил: «Если бы я не был деканом... то сейчас бы писал книгу о несостоятельности американского управленческого образования».

Генри Минцберг — не декан школы бизнеса. Генри Минцберг — профессор факультета управления в Университете Макгилла (Монреаль, Канада). И он — автор 140 статей и известных всему мировому бизнес-сообществу 14 книг (четыре — в соавторстве). Каждая книга Минцберга является своеобразным вызовом устоявшемуся общественному и профессиональному мнению. Об этом свидетельствуют даже их названия, вот некоторые из них: первая, сделанная на материале докторской диссертации, вышла в 1973 году под названием «The Nature of Managerial Work» («Природа работы менеджера»); 1983 год — «Structure in Fives» («Структура в кулаке», СПб., «Питер», 2004); 1989 год — «Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations» («Минцберг об управлении: внутри нашего странного мира организаций»); 1994 год — «The Rise and Fall of Strategy Planning» («Взлет и падение стратегического планирования»); 1998 год — «Strategy Safari» («Стратегия сафари»); 2000 год — «Why I hate Flying» («Почему я ненавижу летать») и, наконец, в 2004 году появляется книга «Managers not MBAs».

Академия управления наградила Генри Минцберга званием «Выдающийся ученый 2000 года». Он получил награду Джорджа Р. Терри за «The Rise and Fall of Strategy Planning» — лучшую книгу 1995 года. Несколько его статей, опубликованных в «Harvard Business Review», удостоены премий McKinsey. Минцберг — президент Общества стратегического управления и первый из преподавателей менеджмента, член Королевского научного общества Канады, а также кавалер Ордена Канады. В мае 2006 года он стал лауреатом престижной премии «Molson», ежегодно присуждаемой Канадским советом по искусству за достижения в области общественных и гуманитарных наук.

Полный список трудов Г. Минцберга, о его творческих планах, его автобиографию и короткие заметки, а также учебные программы, которыми он руководит, см. на интернет-сайте <http://www.henrymintzberg.com>.

Предисловие

У меня точно нет диплома МВА. В Школе управления Слоуна Массачусетского технологического института мою степень тогда называли «магистр наук». Но почти пятнадцать лет я преподавал по программам МВА, пока в середине 1980-х не почувствовал: хватит. Тогда я попросил декана своего факультета в Университете Макгилла сократить мне преподавательские часы и, соответственно, зарплату. Для меня было совершенно очевидным, насколько велико расхождение между практикой управления — предметом моих исследований — и происходящим в аудиториях, где обучали будущих менеджеров, причем занятия, которые вел я, не являлись исключением.

Выяснилось, что мои чувства разделяют и другие люди. В течение многих лет я спрашивал коллег по всему миру, в особенности в Соединенных Штатах, что они думают о преподавании по традиционным программам МВА. И меня поразило, сколь же многие из них были солидарны со мною. Число преподавателей, уставших от работы по этим программам, — тщательно хранимый секрет школ бизнеса (но мы узнаём о нем из других источников).

Итак, в 1980-е годы я начал произносить тирады против программ МВА, мои откровения публиковались, в частности, в книге «Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations» («Минцберг об управлении: внутри нашего странного мира организаций»), в главе «Подготовка менеджеров, а не обладателей диплома МВА» [Mintzberg, 1989]. Но меня стали спрашивать, а что я сделал для изменения ситуации, и это приводило в замешательство. Ученые не ожидают подобных вопросов, поэтому для ответа потребовалось время. Затем время потребовалось Университету Макгилла. Но вскоре мы вместе создали группу с целью как-то изменить ситуацию, а именно создать магистерскую программу, действительно нацеленную на практикующих менеджеров.

Понимая, что добьемся большего, если найдем партнеров, мы обратились в школу INSEAD* во Франции, в которой я в то время рабо-

* INSEAD (Institut Européen d'Administration des Affaires) — Европейский институт делового администрирования, знаменитая европейская школа бизнеса, находится в Фонтенбло — пригороде Парижа. Создана в 1957 году по инициативе Гарвардской школы бизнеса (США). Минцберг (в гл. 7) называет INSEAD лучшим клоном Гарварда, «который пошел своим путем». — *Примеч. ред.*

тал по совместительству. Но с INSEAD дела продвигались ни шатко ни валко, поэтому я позвонил в Ланкастерский университет * Джонатану Гослингу и спросил, интересен ли им наш проект. Джонатан сказал, что необходимо посоветоваться кое с кем, в том числе с деканом. И перезвонил через час!

Я набросал соответствующую записку в INSEAD, отменяя прежние соглашения. Гарет Дайс заметил ее на столе у нашего секретаря и сказал: «Так нельзя!» И я осознал, что предыдущее предложение было слишком простым, а для INSEAD требовалось нечто сложное. И тогда я выдвинул проект партнерства пяти школ. Это им понравилось!

Затем я отправил факс в Токио, в Университет Хитоцубаси, Хиро Итами, не зная, что он уже стал деканом. «Сядьте, прежде чем начнете читать» — так начиналось письмо. «Почему бы и нет?» — ответили мне на следующий день.

Вот так получилось, что маленькая, едва оперившаяся группа: Джонатан Гослинг от Ланкастерского университета, Роджер Беннет и я от Университета Макгилла и Хайнц Тайнхайзер от INSEAD — направились в Токио с целью привлечь на нашу сторону Дзиро Нонаку, «главу науки об управлении» в Японии. Именно на той линии, по которой мы ехали в Университет Хитоцубаси, и в то самое время, когда мы находились в вагоне, произошло отравление газом в токийском метро **. Если бы сумасшедшие преступники выбрали наш поезд, а не идущий в противоположном направлении, встреча могла бы не состояться.

Оттуда мы поехали в Бангалор, в Индийский институт управления ***, с работой которого Роджер уже успел познакомиться раньше. «Интересная идея, но больше мы их не увидим» — такое впечатление осталось от нашего визита (это мы выяснили годы спустя). Но они все-таки увидели нас снова, и «партнерство пяти» было подтверждено (в Японии мы договорились с преподавателями нескольких школ).

Затем надо было убеждать компании, чтобы они посылали к нам своих менеджеров. Задача была не из легких, поскольку мы могли предложить только идеи (и полагались исключительно на собственные усилия, так как других ресурсов не было). Но благодаря упо-

* Lancaster University Management School (г. Ланкастер, графство Ланкашир, Англия). Далее в книге — Ланкастер. — *Примеч. ред.*

** В 1995 году секта «Аум Синрикё» организовала в токийском метро химическую атаку с использованием газа «зарин», в результате чего погибли 11 и пострадали более 200 человек. — *Примеч. ред.*

*** Бангалор — административный центр штата Карнатака (Индия). Далее, говоря об этом институте, автор использует название *Бангалор*. — *Примеч. переводчика.*

мянутым в посвящении компаниям, начало было положено, хотя за месяц до запуска было не похоже, что это все состоится. Таким образом, весной 1996 года заработала Международная магистерская программа по практическому управлению (International Masters Program in Practicing Management; далее — IMPM), она и сейчас — одно из величайших удовольствий в моей профессиональной жизни, что видно по полной энтузиазма второй части книги (главы 10–14).

Содержание и структура IMPM составляют одну из трех основных тем книги: что можно сделать для подготовки менеджеров в ходе серьезного образовательного процесса. Вторая тема — критика программ MBA, которые, по моему мнению, представляют собой образование в области бизнеса, искажающее практику управления. Третья же тема затрагивает саму практику руководства. Я полагаю, что она в данный момент сходит с рельсов, вызывая разрушительные последствия в обществе. Вот такой небольшой набор тем, называемый книгой (для ее создания потребовалось четыре года написания, пятнадцать лет изучения и тридцать пять лет размышлений), вместили львиную долю моих идей.

В предисловиях часто утверждают, что та или иная книга родилась благодаря коллективным усилиям, и, естественно, читатель воспринимает это как банальность. Все знают: нет ничего более личного, чем создание книги. Но в моем случае такое заявление всецело правдиво.

Я посвящаю эту книгу всем людям, сказавшим «Почему бы и нет?» и запустившим Международную магистерскую программу по практическому управлению, но особенно хочу выделить одного из них. Книгу не стоило бы и писать, если бы я не познакомился с Джонатаном Гослингом и не установил бы с ним таких замечательных рабочих и дружеских отношений. Его идеи и творческие фантазии буквально пронизывают весь текст, и это не всегда дает мне возможность сослаться на него. Возможно, IMPM ассоциируется с моим именем, потому что оно чаще упоминается в литературе, но этой программы просто не было бы без Джонатана.

IMPM не была бы такой, не прими в ней участие и многие другие: преподаватели, студенты наших, на сегодняшний день восьми, выпусков, представители компаний, администраторы... Здесь я отдельно упомяну нескольких соратников. Фрэнк Макколи из Королевского банка Канады не только поддерживал нас с самого начала (он гордится тем, что послал нам первый чек), но высказал много блестящих идей, изложенных мною во второй части. Томас Саттельбергер из Lufthansa заряжал нас необыкновенной энергией, ставшей двигательной силой происходящего. Билл Литвак ввел несколько разумных организационных схем для осуществления сложного партнерства и задал тон первым модулям программы. Колетт Уэбб сменила Билла

на должности администратора программы и до сих пор остается ее душой и неутомимым помощником. Дора Куп трудится вместе с нами в Университете Макгилла со времен первого собрания и до текущего модуля, а Кунал Басу внес вклад в работу на самых ранних этапах. Нэнси Бадор всегда полна замечательных идей и неизменно оказывает моральную поддержку. Наши молодые преподаватели, особенно Цуэй Хуэй, Кадз Мисина, Тайдзун Тинвалла (выпускник программы, а позже, во время работы в Motorola, один из директоров цикла) и Рамнатх Нараяншвами, зачастую с большей истовостью следуют основным принципам программы, чем ее отцы-основатели, включая и меня самого. Оливер Уэстолл представляет идеи IMPM во время «круглых столов для профессионалов», проводящихся для участников существующих программ EMBA (подробно о «круглых столах» см. главу 14).

С 1999 года мы с женой Сашей живем в основном в Праге, где я написал большую часть этой книги, переделывая ее примерно раз пять! Поддержка жены меня вдохновляла, и время от времени я объявлял, что закончил работу, вызывая этим Сашин восторг. Но на деле ни одна книга не завершена, пока ее не пощупаешь руками. Спросите у Санты, моей личной помощницы. Не успевала она набрать последнюю главу (я пишу книги, Санта их набирает), тут же появлялся я с переделками первой. Как она при этом умудрялась пребывать в добродушном расположении духа — остается для меня тайной, покрытой мраком. Также мне помогали Шахразед Абдаллах, известный как Ча-Ча (представьте себе жизнь с женой по имени Саша, помощницей по имени Санта и научным сотрудником Ча-Ча!), Элиза Боргар, Чен Хуа Цзен и Ренни Нильссон. А Натали Трембле, блестяще находившая пропущенные сноски!

Berrett-Koehler — старомодное издательство. Другими словами, люди, в нем работающие, верят в книги, идеи и авторов; компанию не перепродают каждую неделю, а ее сотрудники не заняты постоянными перетасовками и реорганизациями. Все это достигается под разумным началом Стива Пьерсанти, принадлежащего к типу спокойных, порядочных, преданных своему делу руководителей, каких нам отчаянно не хватает. Вся команда Berrett-Koehler воплощает тот метод менеджмента, который я описываю в девятой главе как «вовлекающий», и возможность работать в таком стиле доставила мне огромное удовольствие.

Мне помогли замечания, данные Чарли Доррисом, Джеффом Куликом, Бобом Маунтейном, Андреа Марковицем, Джоном Хендри, Джо Релиным, Дейвом Ульрихом, Паолой Перес-Аллеман, Колетт Уэбб, Оливером Уэстоллом и Джонатаном Гослингом ко всей книге в целом и самым разным ее частям. Боб Саймонс предложил исклю-

чительно ценные комментарии ко второй главе. Он отнесся к тексту значительно благожелательнее, чем я к его школе (Гарварду), и помог сделать мои аргументы в какой-то степени более обоснованными. Богдан Кости в докторской диссертации и в частных беседах предложил идеи, оживившие эту книгу. Дэн Леклер из Ассоциации по развитию университетских школ бизнеса (Association to Advance Collegiate Schools of Business; далее в книге — AACSB) оказал большую помощь, предоставив статистику о количестве поступающих на учебные программы по бизнесу. Джо Лампел серьезно проработал и проанализировал список из девятнадцати выпускников Гарвардской школы бизнеса, ставших руководителями компаний, — тема, которая рассматривается в четвертой главе. Я также благодарен многим участникам IMPM, предоставившим мне материалы, отрывки из них использованы в тексте книги.

В свое время руководитель известной школы бизнеса, Ричард Уэст из Университета Нью-Йорка, заявил: «Если бы я не был деканом этой школы, то сейчас бы писал книгу о несостоятельности американского управленческого образования» (цит. по: [Burghe J. 1990 a, p. 62]). Я никогда не был деканом школы бизнеса. Но я работал с некоторыми деканами. Нет нужды говорить, что идеи, высказанные в этой книге, не отражают ни их взглядов, ни позиций их школ. Но и деканы, и коллеги всегда хорошо знали о моих взглядах и никогда им не препятствовали, более того, они содействовали нашим усилиям с Международной магистерской программой по практическому управлению.

Спасибо всем вам!

*Генри Минцберг
Прага, ноябрь 2003*

*Эта книга посвящена людям, однажды сказавшим:
«Почему бы и нет?» — и воплотившим в жизнь
Международную магистерскую программу
по практическому управлению*

Тридцати трем руководителям первого выпуска,
которые с энергией и энтузиазмом погрузились в неведомое.

Вот они:

*Пьер Арсено, Герхард Бём, Марк Буалло, Джейн Дейвис,
Люк де Вевер, Массар Фудзита, Жак Готье, Джон
Джогеган, Кевин Гринуолт, Аббас Галлит, Кэнтаро
Ийдзима, Винс Исбер, «Роки» Иваока, Терри Дженкинс,
Тьерри Кнокэр, Габриелла Кролл, Нарендра Кудва, Зильке
Ленхардт, Я.Б.Лим, Стив Мартино, Джейн Маккроури,
Брайан Мегроу, Эдме Метивье, Кадзу Мута, Хиро
Нисикава, Дейвид Нобл, Харальд Плёккингер, Мортен
Рамберг, Нагу Рао, Рой Сугимура, Алан Уилан и Торстейн
Уолд.*

Компаниям, рискнувшим попробовать,
хотя мы могли предложить им только идеи,

это:

*Alcan, BT (совместно с Telenor), Électricité de France и Gas
de France, Fujitsu, Lufthansa, Matsushita, Международная
федерация обществ Красного Креста и Красного Полумесяца
и Королевский банк Канады.*

Моим коллегам — «банде шестерых» — за их бескорыстие
и решимость сделать все, как надо.

Их имена:

*Роджер Беннет, Джонатан Гослинг, Хиро Итами, Рамеш
Мехта, Хайнц Тайнхайзер и поддерживающий нас Билл
Литвак.*

Введение

Эта книга рассказывает об образовании в области управления, что имеет прямое отношение к практике руководства. Я полагаю, обе эти сферы переживают серьезные проблемы, но ни одну из них нельзя изменить, не затронув другую.

Обучение «специалистов по менеджменту» плохо тем, что на самом деле оно дает коммерческое образование — в области бизнеса — и поэтому формирует извращенное представление о сущности руководства. Управление — это практика, требующая сочетания изрядной доли ремесла (опыта) с некоторой частью искусства (интуиции) и определенным объемом науки (анализа). Образование, уделяющее слишком большое внимание науке, приводит к стилю управления, который я называю «подсчитывающим»; а если выпускники считают себя натурами артистическими, что происходит все чаще и чаще, получается стиль, названный мною «героическим». На ведущих должностях герои нужны не больше, чем технократы. И их развелось довольно много, пожалуй, хватит! Нам необходимы уравновешенные, преданные своему делу люди, использующие стиль управления, который можно было бы назвать «вовлекающим». Такие люди верят, что их цель — укреплять организации, а не просто повышать цены акций. Им не нужно прибегать к дешевым демонстрациям высокомерия во имя лидерства.

Подготовка подобных менеджеров потребует другого подхода к их образованию — столь же вовлекающего, побуждающего менеджеров-практиков учиться на собственном опыте. Другими словами, необходимо встроить ремесло и искусство управления в образовательный процесс и с помощью этого вернуть менеджеров в практику.

Перейдите от названий глав книги к их содержанию, и вы прочитаете об управленческом образовании: в первой части — о том, что я считаю неверным, и во второй — о том, как это можно изменить. Но если вы внимательно вчитаетесь, то узнаете о самом управлении — снова о том, что я считаю ошибочным, и о возможных путях изменения. В соответствии с подзаголовком книги мы подвергнем критическому анализу прогнившую практику управления и систему подготовки менеджеров. Существует полно книг, порождающих и укореняющих «гибкие» стили жесткой практики менеджмента. Полагаю, что мы должны взглянуть в лицо фактам и увидеть управление таким, какое оно есть. Вопрос слишком серьезный, чтобы в нем доверяться тому

читиву, что в огромных количествах появляется на полках книжных магазинов. Сущность сегодняшнего менеджмента — удобные, легкие формулы и скороспелые выводы, а не разрешения проблем.

Я написал книгу для вдумчивых читателей, обеспокоенных образованием менеджеров и практикой управления: организаторов и преподавателей, самих менеджеров и просто любознательных наблюдателей. Думаю, в эту группу должны войти абитуриенты, студенты и выпускники программ МВА — по крайней мере те, у кого есть сомнения относительно этой степени. Если написанное в моей книге — правда, им особенно важно ее прочитать.

Читатели, интересующиеся образованием менеджеров, получают представление об управлении как предмете преподавания по ходу изложения. Те, кому важно узнать непосредственно о самом управлении — что таит в себе обозначенный твердый взгляд на будто бы его «мягкую» практику, — наверное, обратят особое внимание на отдельные части книги. Главы четвертая, пятая и шестая содержат основной материал по этой теме. Однако я предлагаю перед их прочтением просмотреть вступление ко всей первой части и первую половину первой главы (с. 5–12), а также с. 39–46, 52–62 и 74–75 во второй главе. В дополнение к шестой главе я рекомендую прочесть с. 294–300 и особенно с. 312–314 в девятой, с. 345–361 в одиннадцатой и с. 383–386, 396–398 в тринадцатой главах.

Следует добавить, что во врезках, сопровождающих текст, представлены самые разные примеры. Прочитайте их, они придадут моим аргументам определенную пикантность.

Первая часть книги называется «Нет программам МВА». В этом можно увидеть некую напыщенность, но для меня такое название — серьезная критика практики, которую я считаю глубоко порочной. Если вы имеете дело с обладателями степени МВА — нанимаете ли вы их на работу, служите ли у них, обучаете ли их, или сами являетесь одним из них, — я настоятельно рекомендую вам прочитать мою книгу, хотя бы для того чтобы узнать некоторые темные стороны этой якобы блистательной программы. А если вы управленец или имеете к управлению какое-то отношение (а кто в этом мире его не имеет?), я надеюсь, что чтение откроет вам глаза на эту жизненно важную деятельность, ускользающую из-под общественного контроля.

Главы в первой части располагаются следующим образом. Программы МВА, которые я называю традиционными, — те, что рассчитаны преимущественно на молодых людей с ограниченным опытом или без него («Неподходящие люди», глава 1), — делают акцент на науку, опираясь на анализ и технические приемы, поскольку студенты не способны использовать искусство или ремесло («Неверные способности», глава 2). Это оставляет у выпускников ложное впечатление,

что их научили быть менеджерами, оказывает разлагающее влияние на образование и практику менеджмента, а также на сами организации, где предстоит работать выпускникам, и на общество в целом («Негативные последствия», главы 3–6).

В последние годы было много шумихи о переменах, происходящих в известных программах MBA. Не верьте в них («Обновленные MBA?», глава 7). MBA — это степень, оставшаяся той же, что и в 1908 году, а стратегия для программ MBA была разработана в 1950-х. Настоящие нововведения в образовании менеджеров, в основном происходящие в Англии и с трудом принимаемые в Америке, — тема, которая служит мостиком от критики в первой части к позитивным идеям подготовки и воспитания руководителей во второй части.

Между опытом менеджеров и их образованием лежит, к несчастью, глубокая пропасть. Хотя полноценное обсуждение темы потребует отдельной книги, даже наброски ее основных положений («Эволюция управления на практике», глава 8) помогут обозначить возможности развития этой области.

Для нынешнего состояния обсуждения темы мы предлагаем ряд основных принципов, и с их помощью образование руководителей может быть пересмотрено («Совершенствование управленческого образования», глава 9). Эти принципы были приведены в жизнь в серии программ, могущих вывести образование и подготовку менеджеров на новый уровень, позволяя им осмыслить свой опыт в свете представлений, дающих новое видение (пять аспектов темы «Воспитание менеджеров», главы 10–14). Невозможно создать руководителя в учебной аудитории. Но менеджеры, уже практикующие, смогут значительно улучшить работу после тщательно продуманного обучения, во время которого им дадут возможность поразмыслить над собственным опытом и извлечь нужную для себя пользу.

Все это предполагает, что школы бизнеса сами по себе нуждаются в пересмотре, вплоть до превращения в школы управления («Создаем настоящие школы менеджмента», глава 15). Но смогут ли эти движущие силы перемен измениться сами?

Нет программам МВА

Пришло время осознать, чем являются традиционные программы МВА, — или просто их закрыть. Школы бизнеса предоставляют специализированное изучение функций бизнеса, а не общее образование для руководителей-практиков. Использовать учебные аудитории для развития людей, уже занимающихся управлением, — хорошая идея, но притворяться, что создаешь менеджеров из тех, кто никогда ничем не управлял, — чистое мошенничество. Пора нашим школам бизнеса уделить должное внимание управлению.

Предложенная для обсуждения тема может показаться странной — ведь программы МВА находятся на вершине популярности, их выпускники — на пике успеха, а американский бизнес, так серьезно полагающийся на этот диплом, кажется, достиг высшей стадии развития. Я же утверждаю, что большей частью этот успех иллюзорен и что наш подход к воспитанию руководителей искажает суть лидерства, приводя к тяжелым экономическим и социальным последствиям.

Каждое десятилетие миллион людей, и это только в США, обрушиваются на экономику с верительной грамотой под названием «МВА». У большинства из них мало непосредственных знаний о потребителях и работниках, продуктах и процессах производства. Именно на производстве они рассчитывают управлять людьми, у которых есть эти знания, полученные единственно возможным путем — благодаря интенсивной личной практике. Но без «мандата МВА» эти люди все чаще обречены на «тихий ход» под «руководством» тех, кто не имеет никакого права управлять.

Считается, что традиционные программы МВА дают образование в области управления, на деле они обучают неподходящих людей неверными методами и с негативными последствиями. Это утверждение я буду развивать в первой части, состоящей из семи глав. Первая гла-

ва — о неподходящих людях, вторая — о неверных методах, следующие четыре главы посвящены негативным последствиям. Седьмая глава затрагивает недавние изменения в программах МВА и приводит к выводу, что большинство этих перемен являются косметическими. «Базовая схема» установилась в 1960-е годы, и до сих пор образование менеджеров прочно удерживается в ее рамках. Существенным исключением является Англия, и тема нововведений в английской системе образования послужила мостиком ко второй части нашей книги.

Для начала некоторые разъяснения.

Во-первых, говоря о «традиционных» программах МВА, я имею в виду дневное обучение относительно молодых людей, чей возраст не больше тридцати; в основном им преподаются бизнес-функции, взятые вне контекста конкретных ситуаций, — другими словами, в отрыве от практического опыта управления. Это описание подходит для большинства сегодняшних программ МВА — в США и во всем мире. Правда, есть исключения, например программы, обычно называемые «МВА для руководителей высшего звена» (Executive MBA, далее в книге — EMBA), по которым более опытные люди занимаются примерно тем же самым, совмещая обучение с работой. Другими словами, по ним подходящих людей учат неверными методами, что вызывает негативные последствия. Подобное происходит потому, что опыт этих людей, как правило, не учитывается.

Во-вторых, я использую слова *управление (менеджмент)* и *руководство* как взаимозаменяемые. После работы Абрахама Залезника стало модным их разделять [Zaleznik 1977]. Руководство считается чем-то большим, более важным. Я отрицаю это разделение просто потому, что менеджерам надо руководить, а руководителям — заниматься управлением. Управление без руководства бесплодно; руководство без управления замкнуто на самом себе и порождает высокомерие. Нам не следует считать, что управление уступает руководству — ни на программах МВА, ни в других ситуациях.

В-третьих, я называю школы, о которых пишу, тремя способами: обычно «школы бизнеса», имея в виду то, чем большинство из них является; иногда «школы управления», обозначая то, чем они могли бы быть; и, особенно в последней главе, «школы управления и бизнеса», имея в виду подходящую, по моему мнению, позицию для большинства из них — сбалансированное внимание и к управлению, и к бизнесу.

Программа МВА была введена в 1908 году. В последний раз она подверглась серьезному пересмотру на основе двух докладов, опубликованных в конце 1950-х годов. Школы бизнеса гордятся своими новыми разработками и изменениями стратегии обучения, но их флагман — все та же степень МВА, появившаяся на свет в 1908-м, и со

стратегией, разработанной в 1950-е. Первая часть книги развивает этот вывод, вторая часть предлагает некоторые реальные перемены.

В первой части содержится много критики образования по программам МВА. Критикую я обстоятельно, так как, чтобы противостоять глубоко укоренившимся мнениям и их последствиям, доводы против программ МВА как способа образования для менеджеров нуждаются в тщательном рассмотрении. Одна из самых интересных статей, когда-либо написанных о программе МВА, появилась в 1968 году в журнале «Fortune». Ее автор, Шелдон Залазник, заявил: «Мнение, что высшие школы бизнеса — основной источник талантливых руководителей, не было подвергнуто проверке, но процветает...» [Zalaznick 1968, p. 169]. До сегодняшнего дня этому тезису позволено процветать без критического разбора...¹ Но не в моей книге.

¹ В 1996 году Сьюзен Ааронсон провела исследование опубликованных статей о последипломном образовании в сфере бизнеса. Из 693 найденных только 12 критиковали это образование [Aaronson 1992, p. 221].

Неподходящие люди

Учиться никогда не поздно, но иногда слишком рано.

Чарли Браун из «Мелкоты»

Ни хирургами, ни бухгалтерами не рождаются. Это узкоспециализированные профессии, которые требуют формального обучения, на первом этапе — в аудитории. Конечно, студенты должны уметь обращаться со скальпелем или клавиатурой компьютера, но сначала необходимо приобрести соответствующее образование. После этого их можно вывести на суд недоверчивой публики, по крайней мере для практики или проверки знаний, и уже потом разрешить работать самостоятельно.

Другое дело — умение руководить. Прирожденные лидеры существуют. Безусловно, ни одно общество не может обойтись *без* лидеров от рождения. Руководство и управление — это сама жизнь, а не какая-то совокупность приемов, абстрагированных от действительности и бытия. Образование не может наполнить профессионализмом сосуд лидерского потенциала. Но оно способно помочь придать форму сосуду, уже до краев полному жизненным опытом и практикой руководства.

Скажу иначе: пытаться учить менеджменту того, кто никогда не руководил, — все равно что пробовать преподавать психологию тому, кто ни разу не встречал другого человека. Организации — сложные явления. Управление ими — трудное дело, полное нюансов и требующее осмысления самых разных вещей, порой ясных только в контексте события; и понимание этого можно приобрести исключительно на практике. Попытки обучать управлению людей, не имеющих практического опыта, хуже, чем пустая трата времени, — они унижают саму идею менеджмента.

Управление как практика

Если бы управление было наукой или профессией, мы могли бы учить ему людей, не имеющих опыта. Но оно не является ни тем, ни другим.

Управление — не наука

Наука занимается построением систематического знания с помощью исследований. Вряд ли это можно назвать целью управления. Управление даже нельзя назвать прикладной наукой. Определенно, руководители применяют научные знания: им приходится использовать всю доступную информацию из разных источников. Но управление — это скорее искусство, основанное на таких понятиях, как «озарение», «видение», «интуиция». (В 1954 году Питер Друкер писал, что «дни „интуитивного“ менеджмента сочтены» [Drucker 1954, p. 93]. Полвека спустя мы все равно продолжаем считать именно так.) И во многом управление — ремесло, поскольку опирается на опыт — обучение в процессе работы. Это означает, что в практике управления приходится в равной степени делать, чтобы думать, и думать, чтобы делать.

Объедините изрядную долю ремесла, определенный объем искусства и немного науки — и вы получите работу, прежде всего представляющую собой *практику*. Не существует «одного наилучшего способа» управления, все зависит от ситуации.

Эффективный менеджмент, таким образом, осуществляется там, где встречаются искусство, ремесло и наука. Но в классе, полном студентов, не имеющих опыта управления, этим компонентам нигде встретиться — там ничего не надо *делать*. Линда Хилл писала о людях, становящихся менеджерами, что им «пришлось действовать в качестве руководителей прежде, чем они поняли, какова их роль» [Hill L. 1992, p. 67]. Другими словами, там, где нет опыта, нет места ремеслу: неопытные студенты просто не могут понять практику. Что же до искусства, ничто не мешает говорить о нем, и даже восхищенно, в аудитории традиционной школы бизнеса. Но неискушенность студентов не позволяет его оценить по достоинству. Они смотрят на искусство глазами не-художников — со стороны, не осознавая, как было создано то или иное произведение.

Остается наука, которую в основном и затрагивает традиционное MBA-образование — по крайней мере, в форме анализа. Таким образом, как будет описано во второй главе, обычные студенты программы MBA заканчивают обучение, полагая, что менеджмент представляет собой анализ, в частности принятие систематических решений и формирование разработанных стратегий. Это, как я утверждаю в тре-

твей главе, узкое и крайне искаженное представление, вызвавшее к жизни два дисфункциональных стиля управления: *подсчитывающий* (чрезмерно аналитический, чрезмерно расчетливый) и *героический* (мнимое искусство). Эти стили ниже сравниваются с еще одним, в большей степени основанным на опыте. Он назван *вовлекающим*, потому что его характеризует спокойствие, согласованность, вовлечение и вдохновение.

Управление — не профессия

Инженерное дело тоже не столько наука или прикладная наука, сколько практика сама по себе [Lewin 1979]. Но в нем действительно применяется большой объем систематизированных научных знаний, подтвержденных результатами. Таким образом, инженерное дело можно назвать профессией. Значит, ему можно учиться еще до начала работы, в отрыве от практики. В определенном смысле мост — это мост, а сталь — это сталь, и их используют применительно к обстоятельствам. То же касается медицины: многие болезни представлены в виде списка стандартных синдромов, чтобы их можно было лечить с помощью специальных методов. Но ничего подобного нельзя сказать о менеджменте [Whitley 1995, p. 92]. Лишь малая часть практического опыта управления была должным образом систематизирована, не говоря уже о подтверждении его эффективности. Поэтому менеджмент нельзя назвать профессией и учить ему как профессии.

Поскольку в инженерном деле и в медицине накоплено множество систематизированных данных, которые нужно изучать обычными методами, образованный специалист почти всегда превосходит непрофессионала. В менеджменте дело обстоит по-другому. Мало кто из нас доверится инженеру или врачу, не прошедшему традиционного курса обучения. Тем не менее мы доверяем самым разным менеджерам, не прослушавшим курса по управлению и не прошедшим ни дня в аудитории (и с подозрением относимся к некоторым, просидевшим там два года, что будет обсуждаться в третьей главе).

С 1910-х годов, еще когда Фредерик Тейлор писал о «единственном наилучшем способе» руководства [Taylor F. 1911], а Анри Файоль утверждал, что «управленческие навыки могут и должны быть приобретены так же, как технические навыки в училище, а затем в мастерской» [Fayol, Gray 1916/1984, p. 14], мы пребываем в поиске чаши Грааля менеджмента как науки и профессии. В Британии группа под названием «Инициатива хартии менеджмента» (Management Charter Initiative) пыталась максимально ускорить сертификацию руководителей, не столько задаваясь вопросом, является ли управление профессией, сколько принимая это за факт. Как сообщил директор этой

организации одной из газет, MBA — «единственная квалификация, принятая во всем мире, единственная лицензия, позволяющая вести дела на международном уровне» [Watts 1997, p. 43].

И само утверждение — нонсенс, и усилия группы провалились. Пришло время принять реальность: попытки предпринимались без малого 100 лет, а управление так и не стало ни наукой, ни профессией — если, конечно, подходить к нему разумно. Оно остается глубоко укорененным в опыте повседневной жизни. Нам бы стоило радоваться этому факту, а не принижать его значение. Следует готовить менеджеров, глубоко вовлеченных в практику управления, а не профессионалов, оторванных от нее.

Сферы деятельности, описанные выше, можно поделить на те, в которых профессионал действительно «знает лучше», и те, в которых позиция компетентного эксперта может помешать. Мало кто, будучи привезенным на каталке в операционную, станет направлять хирурга («Не могли бы вы разрезать немного ниже?»). Неважно, что врач не умеет успокоить больного, — он знает, как его лечить, и мы принимаем это как само собой разумеющееся. А вот школьный учитель, бравлируя своим авторитетом и знаниями, может мешать успехам ученика. Преподавание в школе во многом заключается в помощи учащемуся — оно в большей степени призвано поощрять стремление к познанию, чем собственно обучать.

Управление — деятельность, главным образом облегчающая работу других. Конечно же руководители должны много знать и уметь принимать решения, основанные на этих знаниях. Но в организациях, особенно больших и связанных с трудом, требующим интенсивных знаний, необходимо управлять так, чтобы остальные могли лучше понимать ситуацию и благодаря этому действовать эффективнее. Руководители должны выявлять лучшее в других людях. Представление о том, что шеф делает практически все, придумывая превосходную стратегию и реализуя ее с помощью подчиненных, часто — миф, пришедший из сферы производства массовых товаров. Тем не менее бизнес-образование оставляет, помимо прочих, и такое впечатление. «Наша цель — создать обстановку, в которой студенты научатся справляться с трудными, запутанными задачами... Студенты узнают, что значит верно оценивать ситуацию, принимать решения и брать на себя ответственность» (из обращения декана Гарвардской школы бизнеса, интернет-сайт, 2003 год).

Школьные учителя легко могут применять свои навыки в разных классах, и поэтому их можно назвать профессионалами. С менеджерами дело обстоит иначе: им вряд ли удастся использовать прежние навыки, если их функции меняются даже в пределах одной организации, не говоря уже о переходе в другую компанию или иную сферу

деятельности. Другими словами, знанием ситуации в менеджменте не так легко овладеть на новом месте, как это происходит в образовании, инженерном деле или медицине. Вот почему многие руководители, достигшие успеха в одной организации, терпят неудачу в других (что вряд ли бывает с учителями, инженерами или врачами, по крайней мере если они применяют профессиональные знания).

Приглашенный руководитель?

Представьте себе приглашенного руководителя. Сама идея кажется абсурдной. Как можно прийти и сразу же начать управлять? Руководитель должен глубоко понимать обстановку. Однако мы знаем, что учителя заменяют друг друга даже на один день, а «врачи без границ» развертывают больницы за считанные часы. Но временные руководители?

Единственный напрашивающийся пример — весьма поучительный: приглашенный дирижер. Несколько репетиций, и музыканты уже выступают в самых престижных концертных залах мира. Причина проста: весь процесс полностью запрограммирован. Моцарт как скрытый двигатель; каждый играет собственную тщательно выверенную партию. Как только организации станут такими же программируемыми, как симфонический оркестр, и будут разыгрывать стратегии, как партитуры Моцарта, а послушные сотрудники и клиенты усядутся в ровные ряды и начнут повиноваться по условному сигналу — у нас сразу появятся профессиональные менеджеры.

Практика управления характеризуется неопределенностью. Вот почему, несмотря на всю популярность, метафора дирижера за пультом совершенно не подходит (по крайней мере если речь идет о его выступлении; по поводу репетиции могут быть сомнения, см.: [Mintzberg 1998]). Большая часть работы в организации, которая подвергается точному планированию, не нуждается в прямом внимании управленцев; с ней справятся специалисты. Менеджерам в основном приходится иметь дело с запутанными вещами — трудноразрешимыми проблемами, сложными связями. Поэтому практика руководства в основе своей чрезвычайно тонка и для ее характеристики обычно используют слова «опыт», «интуиция», «проницательность» и «мудрость». Вот как успешный менеджер одной из ведущих авиакомпаний описала мне собственного мужа, обладателя степени MBA: «Он владеет техникой и полагает, что знает, как сделать лучше. Но часто разочаровывается, потому что не понимает сложностей и не знает внутренней политики компании. Считает, что обладает верными ответами, но его расстраивает невозможность их применить». Он так и не научился управлению в своей школе бизнеса.

«Опыт работы» поступающих на обучение по программе MBA

Сегодня большинство школ бизнеса требуют, чтобы у абитуриентов был «опыт работы» — как правило, до четырех лет. На деле некоторые открыто предубеждены против очень больших сроков службы, а Гарвард, судя по всему, недавно решил понизить планку до двух лет и принимать часть поступающих прямо после окончания вуза.

Но какова польза от нескольких лет работы, особенно и не связанной с управлением? Может ли такой срок обеспечить необходимую глубину понимания деятельности организации и природы управления?

Представьте, что будет, если поместить юного студента программы MBA в одну аудиторию с опытными руководителями, даже если это занятие по узкой специализации, такой как маркетинг или финансы. Пока группа разбирается с теорией и приемами — другими словами, остается на уровне обобщений, — студент будет чувствовать себя уверенно. Но как только обсуждение перейдет к практике — к нюансам и пониманию ситуации, — студент потеряется. В подобных случаях аудитория, состоящая из неопытных студентов, теряется всегда. «Если вы знаете, как сконструировать мощный двигатель для мотоцикла, --- съязвил Ричард Румелт, преподаватель стратегии школы бизнеса Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, — я за несколько дней смогу научить вас всему, что нужно знать о стратегии. А если вы доктор экономических наук по стратегии, то даже за годы напряженной работы вы вряд ли создадите прекрасные новые двигатели». Бизнес связан с двигателями для мотоциклов: стратегия — это средство, двигатели — конечный результат. Традиционные программы MBA посвящены стратегии при отсутствии двигателей.

Неподходящее время?

Недостаток опыта, конечно, предполагает, что проблема состоит не столько в неподходящих людях, сколько в неподходящем времени для их обучения. Может быть, по программам MBA учатся подходящие люди, но в неподходящее время?

Я думаю, что это не так — по двум причинам. Во-первых, если начать слишком рано, можно сделать подходящих людей неподходящими. Сомнительное впечатление о менеджменте, которое они получают в таком случае, в состоянии исказить их последующую практику. В главах четвертой и пятой мною изложены различные подтверждения этому. Мой коллега Джонатан Гослинг высказал оригинальную гипотезу. Программы MBA привлекают людей, только-только начинающих обретать независимость от семьи и родного дома. Поэтому

перспектива «всего глобального» звучит для них весьма заманчиво. Однако управление имеет совершенно противоположный смысл, а именно — ответственность. Программы MBA непреднамеренно подталкивают неопытного человека к идее независимости, полностью противостоящей сути управления, основанной на ответственности.

Во-вторых, я предполагаю, что программы MBA по самой своей природе привлекают много неподходящих людей — слишком нетерпеливых, слишком склонных к анализу или контролю. Все эти характерные черты вкупе с дипломом MBA могут привести их на управленческие позиции. Но каковы будут последствия? Эта тема рассматривается в главах с третьей по шестую.

Загадки критерия отбора

Когда я только начинал писать книгу, в Индии при большой огласке и существенной помощи со стороны McKinsey & Company организовывали новую школу бизнеса. Индийский журнал «Businessworld» сообщил о требованиях к кандидатам: «Студенты должны быть энергичными командными игроками с подтвержденными лидерскими качествами и опытом работы не менее двух лет» [Gupta 2000]. Как выбрать кандидатов с «подтвержденными» качествами хорошего руководителя всего лишь после двух лет работы? «Критерии отбора: результаты GMAT [Graduate Management Admission Test], оценки в колледже, опыт внеклассной и профессиональной деятельности».

Именно так обычно люди попадают на программы MBA. Изначально они отбирают себя сами, очевидно, полагая, что руководить лучше, чем подчиняться (да и зарплата выше). На деле многие подают документы на такие программы не только чтобы продвинуться *вверх*, но и чтобы выйти *за пределы* — найти где-нибудь работу получше; другими словами, отойти подальше от источника того ограниченного опыта, который у них все-таки есть.

Студентов программ MBA отбирают из этого резерва самопровозглашенных руководителей. Школам могут требоваться доказательства лидерского потенциала (например, посты в студенческих клубах по интересам и тому подобное), но, хвастаясь качеством студентов, они неизменно приводят результаты GMAT и средний уровень оценок. Эти показатели, так мило выраженные в числах, и есть практический результат деятельности школ бизнеса. Но можно ли измерить с их помощью лидерский потенциал?

GMAT оценивает способность быстро решать математические и словесные задачи, например: «Если Марио было 32 года 8 лет назад, сколько лет ему было x лет назад? (A) $x - 40$, (B) $x - 24$, (C) $40 - x$, (D) $24 - x$, (E) $24 + x$ » [GMAT 2000]. К ним добавляется задание на-

писать аналитическое эссе. Поскольку ваши результаты зависят от того, насколько хорошо справятся с тестом все остальные, лучше всего готовиться, купив специальный учебник или отправившись на соответствующие курсы, потому что так поступают все. «Возьмите [программу Каплана для подготовки к экзаменам], получите нужный вам результат и поступите в желаемую школу», — утверждает один крупный поставщик книг на своем интернет-сайте (2003). Поэтому, вместо того чтобы заниматься управлением, потенциальный руководитель занимается тестами.

Хорошие менеджеры, без сомнения, обладают высоким интеллектом, и GMAT конечно же измеряет его, по крайней мере — формально. Но и неруководители могут быть весьма интеллектуальны, так же как и немалое число ужасных руководителей. То есть GMAT представляет собой полезное, но несущественное средство оценки, на деле более подходящее для выявления успешных студентов, а не успешных менеджеров. Последним необходимо проявить целый ряд совсем других качеств, подобным способом не измеряемых, — на деле вряд ли их вообще можно измерять в баллах.

Один из студентов программы MBA в моем родном университете однажды упрекнул меня за то, что я, говоря об отборе кандидатов, обращаюсь к понятию интуиции. Как вообще можно принимать тех, у кого есть интуиция, если ее нельзя измерить? И правда, как? Другой спросил меня, не приводит ли к появлению предвзятости, когда учитывают личное мнение члена приемной комиссии о поступающем. Конечно, ответил я, поскольку предвзятость — обратная сторона собственного взгляда. Лучший способ избавиться от предвзятости — исключить напрочь личное мнение. Программы MBA, целиком полагающиеся на набранные баллы, исключают этот фактор и таким образом заодно избавляются от оценки способности к управлению. В процессе обучения они добавляют свойственную уже им предвзятость — в пользу преимущества науки над искусством и ремеслом.

Конечно, школам надо каким-то образом выбирать подходящих людей. Но не из обилия людей неподходящих. И не руководствуясь поверхностными критериями. Есть еще один способ, его мы будем обсуждать в девятой главе, — отбор из множества практикующих менеджеров на основе продемонстрированных профессиональных достижений.

Желание руководить против склонности к бизнесу

В статье, ставшей уже классической, «Myth of the Well-Educated Manager» («Миф о хорошо образованном менеджере»), опубликованной «Harvard Business Review», Стерлинг Ливингстон писал, что мно-

гим людям, «стремящимся занять высокие руководящие посты... не хватает „желания руководить“» [Livingstone 1971, p. 84]. Не *потребности*, а *желания*. У них «нет мотивации управлять. У них есть стимул получать большую зарплату и иметь высокий статус».

Успешное управление, по мнению Ливингстона, имеет отношение не к личному успеху, но к стимуляции успеха других. «Университеты и бизнес-организации, которые отбирают кандидатов в менеджеры на базе их личных достижений, часто выбирают неподходящих [людей], чтобы воспитать из них руководителей... Все меньше и меньше [выпускников школ управления] желают идти на жертвы ради того, чтобы изучать менеджмент с нуля; все больше и больше из них надеются шагнуть на вершину с позиции, где они наблюдают, анализируют и советуют». Интересные слова из далекого 1971 года!

Некоторые из этих кандидатов имеют еще одну существенную особенность, которую Альфред Норт Уайтхед* в своей знаменитой статье о школах бизнеса окрестил «влечение к бизнесу», не имеющее ничего общего с тягой к материальным благам [Whitehead 1932]. Школы бизнеса эффективно поощряли людей с такого рода склонностью, а иногда побуждали и других обзаводиться ею. Возможно, это их самый важный вклад в экономику. Но они также позволяли путать это влечение с желанием руководить. В некотором смысле первое состоит в получении максимума из *ресурсов*, а последнее — в выявлении энергии *людей*. (То, что люди и в школах бизнеса, и в практике бизнеса слишком часто становятся «человеческими ресурсами», — еще одно подтверждение существующей проблемы.)

На рисунке 1.1 показано: есть люди, обладающие как желанием управлять, так и склонностью к бизнесу, а есть люди, не имеющие ни того, ни другого. Первые — наиболее подходящие кандидатуры для руководящих постов в крупных корпорациях, последние вообще не могут руководить. Те, у кого есть желание руководить, но нет влечения к бизнесу, могут работать в государственных и общественных организациях.

Проблема с теми, у кого есть склонность к бизнесу, но нет желания руководить. Среди студентов программ MBA таких людей очень много. Они могут стать хорошими инвестиционными банкирами, финансовыми аналитиками или консультантами, и на самом деле многие так и поступают (в сопутствующей врезке вы прочитаете об одном из таких обладателей диплома MBA), но часто они делают это в надежде

* Уайтхед Альфред Норт (1891–1947) — английский математик, философ, логик, автор «философской космологии». В соавторстве с Бертраном Расселом создал основополагающий труд по математической логике «Основания математики» (1910–1913). Профессор в Кембридже и Лондоне, с середины 1920-х годов работал в Америке. — *Примеч. ред.*

Влечение к бизнесу (по А. Уайтхеду)

		Нет	Да
Желание руководить (по С. Ливингстону)	Да	Займитесь исследованиями или чем-нибудь еще	Займитесь сделками или заведите собственный малый бизнес
	Нет	Подумайте о государственном и общественном секторе; поработайте руководителем, затем изучайте управление	Подумайте о крупном бизнесе; поработайте руководителем, затем изучайте управление

Рисунок 1.1.
Бизнес или управление?

управлять большими корпорациями. В четвертой главе я привожу интересные факты: на удивление большое число добившихся своего терпят поражение на подобных должностях. Им следовало бы остаться на прежнем месте или же управлять собственным малым бизнесом (хотя разные данные показывают, что достижения обладателей степени MBA в качестве предпринимателей вообще невелики).

**Руководить не хочется,
а заниматься бизнесом — очень!**

«После службы на флоте я не знал, что мне делать. Не мог придумать ничего лучше, чем пойти учиться по программе MBA», — сказал один обладатель этой степени из Стэнфорда (цит. по: [Crainer, Dearlove 1999, p. 78]). Очевидно, у него не было особенного желания управлять, но определенно имелась склонность к бизнесу. Он так и не стал руководителем. Но действительно хорошо проявил себя на избранном поле деятельности, заработав огромную известность и много денег. Его зовут Том Питерс.

«Степень MBA — не волшебная палочка, преображающая неопытных и незрелых студентов в дипломированных руководителей» — так писал Арно де Мейер, будучи главой программы MBA школы бизнеса INSEAD [Meyer 1992, p. 28]. Его коллеги, однако, думают по-другому.

«Эта программа была разработана для подготовки руководителей с высоким потенциалом», — утверждает Дарденская школа бизнеса при Университете Вирджинии (интернет-сайт, 2003 год). Школа Баруха в Нью-Йорке называет школы бизнеса «инкубаторами для лидеров завтрашнего дня». И один из преподавателей упомянутой новой школы в Индии сказал: «Мы будем беседовать с людьми, учитывая, что учим будущих руководителей» [Gupta 2000, p. 53–54].

Всю эту риторику бизнес-школы воспринимают весьма серьезно. Они приветствуют людей со склонностью к бизнесу — или к власти, или к богатству, — принимая за само собой разумеющееся, что у таких людей есть желание управлять; забывают их головы финансами, маркетингом и еще бог знает чем; приправляют немного эти знания сведениями *об* управлении (а не *по* управлению) и говорят: вы, мол, готовы руководить. Если школы всерьез в это верят, почему бы не верить выпускникам? И что самое печальное, и даже порочное — верят и многие из нанимающих корпораций, по крайней мере люди из отделов кадровых ресурсов, жаждущие иметь удобный источник управленческих талантов. Стоит повторить: это мошенничество.

Итак, нам нужны руководители, обладающие человеческим талантом и знающие людей, а не профессионалы с дипломами. В крупных организациях успех зависит не столько от действий самих руководителей, распределяющих ресурсы и принимающих решения, сколько от их помощи подчиненным.

Что же мне сказать Роберту, молодому человеку, пришедшему разузнать у меня о программах MBA? Этим вопросом, который обсуждается в последующей врезке, я завершу первую главу.

Что я скажу Роберту?

Ко мне пришел сын моего старого друга, Роберт, желающий пойти на курсы MBA. Куда ему лучше подать документы?

Этот вопрос возникает постоянно. Талантливые молодые люди, заскучавшие после года-другого работы на полной занятости и решившие найти место получше, рассматривают MBA как средство для энергичного старта. И я всегда даю один и тот же совет: заработайте право управлять. Найдите сферу, которая вам нравится, изучите ее, изучите свой потенциал и занимайтесь менеджментом. А *потом* получайте соответствующее образование. Традиционные программы MBA, говорю я им, — трата времени; на самом деле они могут повредить тому, кто действительно в состоянии стать хорошим руководителем.

В этот момент их глаза, как правило, округляются. Конечно, никто не заявляет: «Я пришел выяснить, в какую школу идти, а вы мне такое говорите», но, кажется, именно это у них на уме. Если год хороший, их реакция такова: «Но посмотрите, что меня ждет, если я получу степень MBA в престижной школе: большая зарплата, важная должность. Наниматели будут драться за меня, может быть, даже предоставят поощрительную премию при устройстве на работу, словно какой-нибудь звезде американского футбола, — быстрый успех, шикарная жизнь». Как же я могу сказать Роберту, что не стоит получать степень MBA?

Не беспокойтесь — я никому не причинил вреда. Сомневаюсь, что хотя бы один молодой человек последовал моему совету. Каждый из них твердо решил получить эту степень (вспоминаю себя в их возрасте).

Так было до тех пор, пока не появился Джо. Тот же вопрос. Тот же ответ. Но глаза Джо не округлились. По крайней мере, он задумался.

Уже несколько лет я поддерживаю с ним связь. Через пару месяцев после нашей встречи его приняли в хорошую школу бизнеса. Он решил отказаться и вместо этого сменил сферу деятельности. Джо сказал мне, что любит свою новую работу и многому учится. Сейчас у него возникли сомнения насчет программ MBA и он обдумывает другие возможности продолжить образование.

Кто знает, может, не все потеряно.

Неверные способы

*Секрет посредственности ученого мира -
в его вторичности.*

Альфред Норт Уайтхед

Не существует верных способов обучения неподходящих людей. На этом мы могли бы поставить точку, и у нас получилась бы самая короткая глава. Но проблема гораздо глубже, вот почему появилась и эта глава и все последующие. Программы МВА не только не справляются с подготовкой менеджеров, но дают своим студентам неверное представление об управлении, и оно, будучи перенесенным на практику, разлагает наши организации и наше общество. Более того, методы МВА — содержание программ и способы преподавания — настолько укоренились, что их регулярное применение приносит сходные результаты и при подготовке подходящих людей, а именно практикующих менеджеров на так называемых программах МВА для руководителей (ЕМВА) и более коротких программах для менеджеров.

В этой главе я расскажу о том, как учат будущих магистров администрирования в бизнесе, — сначала о содержании программ, а затем об используемых методах. В следующих главах я остановлюсь на дисфункциональных последствиях такой подготовки для практики управления. Но сначала будет краткий обзор истории бизнес-образования, который поможет объяснить, зачем школы бизнеса используют сегодня именно такие курсы и методы.

Краткая история бизнес-образования

Образование в области бизнеса начиналось довольно многообещающе, но к 1950-м годам успело деградировать, после чего начались существенные перемены. Сегодня мы живем с их последствиями.

Годы формирования

Обычно считают, что бизнес-образование появилось в Университете Пенсильвании, где, благодаря усилиям бизнесмена Джозефа Уортона, в 1881 году была организована программа по коммерции для бакалавров. Однако Дж. К. Спендер в работе о происхождении коммерческого образования ([Spender 1997]; см. также: [Redlich 1957]) утверждает, что первыми в этой области стали прусские школы бюрократического государственного управления, разработавшие программу, на которую очень похожи современные в наших школах бизнеса: «применение научных методов, означающее тщательное измерение, сбор данных, ведение записей, статистический анализ и построение рациональных и законных средств поддержания порядка, принятия решений и контроль над социальной работой» [Spender 1997, p. 13]. В этих заведениях, в дополнение к повседневной учебной практике, использовалось и нечто похожее на ситуационный анализ или разбор учебного примера. Были и споры о том, «должны ли такое образование получать специалисты по администрированию, работники аппарата или лидеры предпринимательства». Дебаты продолжаются до сегодняшнего дня, в том числе и в моей книге.

Джозеф Уортон — американский бизнесмен, выучивший немецкий и побывавший в Пруссии. Считается, что он перенес изложенные выше идеи в свой проект школы бизнеса, ныне носящей его имя (Уортонская школа бизнеса при Университете Пенсильвании; далее в книге — Уортон). Он критиковал метод «изучения действием», обычный для американских колледжей коммерции тех дней, и настаивал, чтобы расписание Университета Пенсильвании включало бухгалтерский учет, торговое законодательство и экономическую теорию [Sass 1982, p. 22]. Вскоре были добавлены финансы и статистика. Когда в 1887 году деканом стал Эдмунд Джеймс, получивший степень доктора в Германии, «школа Уортона шла на полном ходу» к прусской традиции [Spender 1997, p. 20]. «В последующие годы акценты сместились», но, как отмечает Стивен Сасс, в 1972 году пост декана занимает Дональд Кэрролл, вернувший «джеймсианскую» концепцию, присущую школе с самого основания [Sass 1982, p. 294; Spender 1997, p. 21].

Поступайте на курсы MBA

Дартмутский колледж был первым учебным заведением, предложившим степень магистра в бизнесе. Это произошло в 1900 году, когда «нескольким студентам было позволено... [продлить] учебу на дополнительный год» [Schlossman et al. 1994, p. 6]. Примеру Дартмута последовал Гарвардский университет, организовав в 1908 году первую программу под названием «Master of Business Administration» («Магистр делового администрирования») (которую вскоре в кабинете ректора обозвали «безобразный ярлык») [Heaton 1968, p. 71]. Стэнфордский университет стал вторым в 1925 году, хотя к этому времени в Соединенных Штатах уже прочно укоренилась практика обучения студентов бизнесу. (Американская ассоциация [Сейчас Ассоциация по развитию] университетских школ бизнеса (AACSB), впоследствии ставшая аккредитационным агентством, была основана в 1916 году.)

Но Гарварду и Стэнфорду было нелегко: приходилось «иметь дело со спонсорами из бизнес-сообщества, вовсе не охваченными энтузиазмом, с шумными и скептически настроенными студентами, с ревнивыми и циничными коллегами по университету, а также с попечителями», не говорим уже о финансовых проблемах [Schlossman et al. 1994, p. 9–10]. В 1908 году тридцать три студента поступили в Гарвард на учебу по программе MBA, но только восемь дошли до второго года обучения. В 1919 году были присвоены четыре степени MBA [p. 15, 17].

Интересно, что «основной стимул для развития [этого] бизнес-образования на базе университетов» исходил от ученых — «экономистов, психологов, социологов и политологов», большинству из которых «не доставало практических знаний в области бизнеса» и у которых «на самом деле почти не было связей с бизнесменами»¹. Тем не менее «они были уверены, что смогут выявить лежащую в основе бизнеса „науку“, передать ее будущим лидерам корпоративной Америки и таким образом развить новую профессию — управление». Даже в Гарварде «все четыре основателя были учеными с ограниченным опытом в бизнесе» [p. 10, 11], включая первого декана, Эдвина Гея, защитившего докторскую диссертацию в той же Германии.

¹ Эта ситуация длилась долго. В 1999 году «Business Week» опубликовал список преподавателей (из двадцати школ бизнеса), имеющих, по крайней мере, пятнадцатилетний опыт в бизнесе. Гарвард оказался вторым с конца (после INSEAD) с показателем 8 процентов (в Стэнфорде — 20, а в Уортоне — 10 процентов) [Reingold 1999, p. 78].

Пришествие «кейсов»

Ранее существовали «две конкурирующие темы»: одна была основана на «общем знании ведения бизнеса», а другая — на «специализированных знаниях о том, как ведутся операции в конкретных сферах деятельности бизнеса». В Гарварде, например, читались обязательные курсы по основам бухгалтерского учета, торговому праву и экономическим ресурсам Соединенных Штатов, а также факультативные предметы, такие как банковское дело и управление железными дорогами [Schlossman et al. 1994, p. 13, 14].

В Гарварде большей частью предпочитали лекционный метод, за исключением курса торгового права, на котором использовались примеры, взятые из решений публичного суда. Постепенно использование примеров получило широкое распространение, и, по наблюдениям, именно оно обеспечило расцвет методу ситуационного анализа, или разбора учебного примера (метод «кейсов»). Но действительное признание этот метод завоевал с легкой руки Арчи Шоу, чикагского бизнесмена. Шоу первым использовал его в программе по бизнесу в Северо-Западном университете, а впоследствии вступил в переговоры с Эдвином Геом [Gleeson et al. 1993, p. 15]. В Гарварде, как обязательный курс, метод ситуационного анализа появился в программе MBA второго года обучения под названием «Искусство ведения бизнеса» и вошел в учебный план в 1912 году. На него были приглашены владельцы собственного бизнеса, с целью представить и обсудить «проблему из [их] собственной практики». Через два дня «каждый студент сдавал письменный отчет, содержащий аналитический разбор проблемы и рекомендуемое решение», затем бизнесмен обсуждал эти отчеты с группой [Copeland 1954, p. 33]. Студентам понравились такие занятия, но широко использоваться «кейсы» стали лишь после Первой мировой войны, с приходом нового декана, банкира Уоллеса Донэма.

Позднее Донэм так говорил о начале работы: «У меня не было теоретических познаний в бизнесе, а у моих преподавателей, как я выяснил, было мало практического опыта в этой сфере. Притереться друг к другу оказалось весьма проблематично» (см.: [Gleeson et al. 1993, p. 17]). Идея Шоу решила проблему Донэма, а попутно и еще одну: давление со стороны студентов, «начинавших топтать ногами, когда лекции становились скучными». Донэм назначил Коупленда, снискавшего дурную славу «плохого преподавателя» (именно против его лекций студенты протестовали «топотом»), главой Гарвардского комитета по исследованию бизнеса (Harvard's Bureau of Business Research) и «велел переориентировать его деятельность со сбора статистических данных на коллекционирование „кейсов“». Заодно Коупленд

перестроил свой курс по маркетингу, и «топот волшебным образом прекратился» [Gleeson et al. 1993, p. 18].

Донэм не принуждал коллег использовать метод ситуационного анализа, но «безусловный успех массового производства „кейсов“ здорово повлиял на преподавательский состав Гарварда, и к середине 1920-х годов „кейсы“ проникли в большинство курсов» [р. 18] и остаются там до сих пор. (В то же время в Северо-Западном университете, где администрация «никогда не имела официальной позиции по поводу этого метода», их использование «оставалось [и остается] в значительной степени частным делом преподавателя» [р. 25].)

«Кейсы» во имя теории

Донэм «полагал само собой разумеющимся, что „кейсы“ будут использоваться для того, чтобы подавать теоретические вопросы... [в] аппетитной упаковке, рассчитанной на неподготовленного слушателя». Также он считал, что изложение «кейсов» послужит импульсом к «генерированию теории». Фактически этот метод был для него «просто способом заинтересовать студента», «без фокусов», исключительно с целью помочь учащемуся «углубиться в теорию» [р. 31]. Но преподаватели Гарварда представляли это себе иначе и направили использование «кейсов» по другому руслу, по которому они пролипли уже большую часть века; в значительной степени в таком состоянии они пребывают и по сей день.

Согласно Глисону, преподавательский состав делился на три группы. Принадлежавшие к первой — *специалисты по видам экономической деятельности*, часто преуспевающие бизнесмены, читали популярные курсы по отдельным отраслям промышленности; от многих из этих курсов Донэм сумел избавиться. Вторая группа — *специалисты по бизнес-функциям*, таким как финансы, производство и маркетинг; их Донэм изначально склонял на борьбу с узкой специализацией. Он настаивал, в основном безуспешно, чтобы они обсуждали функциональные проблемы «в контексте всей фирмы». Наконец, третья группа — *«доморощенные» преподаватели*, начинавшие с написания учебных примеров (часто используя их для получения еще одной ученой степени). Последние ставили перед методом ситуационного анализа совсем иные задачи, считая его «наиболее ценным за то, что „кейсы“ побуждают студентов оставить теоретические поиски и учат их принимать реальные и трудные решения» [р. 32]. Третьей группе Донэм пытался противостоять, сократив финансирование написания учебных примеров (почти на две трети) и выдвигая на передний план исследования в области общественных наук; для этого он

пригласил в школу таких прославленных ученых, как Элтон Мэйо, Джозеф Шумпетер и Талкотт Парсонс. Но дело Донэма было проиграно: «Изучение „кейсов“ не породило теорий, обобщающих бизнес» [Gleeson et al. 1993, p. 33].

Итак, на сцене бизнес-образования появились первые игроки: теория Уортонской школы бизнеса, уходящая корнями в научные знания, против практики Гарвардского университета, базирующейся на реальном опыте, очевидно, на том самом «обучении действием», которое так откровенно критиковал Джозеф Уортон. Однако при более внимательном рассмотрении курса, взятого Гарвардом с самого начала, возникает вопрос: была ли разница в подходе к бизнес-образованию настолько значительной?

Вперед — к успеху на рынке
и провалу в образовании

Таково начало восхождения школ бизнеса в Соединенных Штатах — стране, где они занимают особое положение. В 1915 году их было около 40, а за следующие десять лет добавилось еще 143 [Cheit 1975, p. 91]. Сравните: 110 магистерских дипломов было получено в 1920 году, 1017 — в 1932-м и 3357 — в 1948-м [Gordon, Howell 1959, p. 21].

Но количество не перешло в качество образования. Гарвард упорно придерживался своих «кейсов» (и к 1949 году выпустил почти половину обладателей степени MBA [Aaronson 1992, p. 168]), а большинство школ просто погрузилось в мракобесие — бизнес-образование переживало что-то вроде «мрачного средневековья». «К концу 1930-х годов... львиная доля магистерской программы [Стэнфорда] оказалась в опасной близости» к учебным курсам для студентов [Gleeson et al. 1993, p. 35], в то время как Колумбийский университет переживал «триумф ремесленного подхода» — преподавания «навыков, необходимых для конкретной работы» [Aaronson 1992, p. 163, 164]. В Уортоне преподаватели больше интересовались консультированием, чем исследованиями, «сговорившись под влиянием студентов, озабоченных практическими нуждами поиска будущей работы, расстроить далеко идущие планы Джозефа Уортона» [Mast 2001 b, p. 297]. Собственно менеджмент преподавался в школах бизнеса как набор туманных правил, напоминающих рецепты народной мудрости, например: сфера контроля менеджера не должна простираться больше, чем на семь человек. (См. критику этих принципов у Саймона: [Simon 1957].) «К концу 1940-х годов стала очевидной неспособность даже таких элитарных заведений, как Гарвардский, Стэнфордский, Колумбийский и Чикагский университеты, откликнуться на трубный

глас, призывающий руководителей нового типа». Бизнес менялся быстро, а знание, «почерпнутое студентами из книг и „кейсов“», стояло на месте [Schlossman et al. 1994, p. 3].

Возвращение к научной респектабельности

Монастырь Карнеги

В пору «мрачного средневековья» бизнес-образования своеобразным «ирландским монастырем» стало одно замечательное место в городе Питсбурге, штат Пенсильвания, называемое Высшая школа администрирования в промышленности (Graduate School of Industrial Administration — GSIA) при Технологическом институте Карнеги. Сейчас это — Университет Карнеги–Меллона. К сожалению, Высшая школа администрирования не сохранила то яркое сияние света учености, которое зажгла в 1950-е годы.

Событием, ускорившим процесс, стало приглашение в 1946 году экономиста по имени Джордж Лиланд Бах, служившего во время войны в Федеральной резервной системе. Он был призван восстановить работу экономического факультета Института Карнеги. Бах привел Уильяма Купера из сферы исследования операций (применение математических методов к системным задачам), приобретшего, тоже во время войны, некоторую известность. Кроме того, они наняли Герберта А. Саймона, блестящего молодого политолога, дабы тот организовал для студентов курс по бизнесу. Как позже писал Залазник в журнале «Fortune», приглашение Саймона «послужило сигналом для научного сообщества, что школа бизнеса становится благоприятным местом для работы над... глубокими... совсем не сиюминутными, значимыми» проблемами [Zalaznick 1968, p. 206].

Во время холодной войны возросла необходимость повысить управленческие возможности США, и Уильям Лоример Меллон выдает грант в размере почти шести миллионов долларов на новую школу администрирования в промышленности при Технологическом институте Карнеги, а Бах становится ее первым деканом и берет с собою сотрудников экономического факультета.

Концепция стала ясна с самого начала (она явно имела отношение к изначальным попыткам немцев и Джозефа Уортона, не говоря уже о нескольких нереализованных представлениях Донэма).

1. Главное — систематические исследования. Преподавание вторично. «Исследования были для них основным двигателем прогресса» [Gleeson, Schlossman 1995, p. 14].

2. Исследования должны быть прежде всего описательными, особенно для того чтобы понимать бизнес и организации. Конкретные рекомендации могут последовать на практике.
3. Эти исследования должны основываться на таких дисциплинах, как экономика, психология и математика. Необходимо, чтобы тот же набор дисциплин занимал центральное место в программе обучения магистров и служил фундаментом следующих направлений бизнеса: финансы, маркетинг и бухгалтерский учет.
4. Аудитория — это место, где студентам прививают навыки аналитического решения проблем в стиле исследования операций или «науки об управлении».
5. Особое внимание надо обращать на подготовку докторантов, чтобы стимулировать исследования и побуждать выпускников нести идеи Высшей школы администрирования в другие школы бизнеса.

Однако в этой программе совсем не отражен один момент, а именно — воспитание менеджеров. Высшая школа администрирования в промышленности была более озабочена достижениями в научной деятельности и проявлением надлежащего уважения к преподавателям. Поэтому она обращала внимание на внутреннюю ситуацию, на свой статус в университете, а не за его стенами, и игнорировала нужды практикующих менеджеров. Вернее, эта проблема не то чтобы не принималась во внимание, ее как бы вообще не было: по-настоящему уважаемые научные школы всегда будут готовить должным образом работающих менеджеров. Кроме того, руководить — значит принимать верные решения, следовательно, развитие аналитических навыков студентов только улучшает практику управления.

Исследования преподавателей школы затрагивают в высшей степени обширный и интересный набор проблем — кроме тех, что только что обсуждались. Они никогда не проверяли собственные предположения. Более того, со временем они полностью погрузились в науку, а управление (называемое администрированием), на котором были сосредоточены ранние попытки интеграции, просто исчезло.

В те годы школа администрирования приглашала на работу высокообразованных людей — очень умных людей, — многие из них были специалистами в области общественных наук. Бах был экономистом, Саймон — политологом, Купер — статистиком. Все они стали широко известными исследователями — как и те, кого наняли вслед за ними: Ричард Сайерт (экономическая теория); Джеймс Марч (политология); Гарольд Левитт (психология); Аллан Ньюэлл (математика); Франко Модильяни и Мёртон Миллер (экономическая теория и финансы).

(В итоге Саймон в 1978 году, Модильяни в 1985-м и Миллер в 1990-м получили Нобелевскую премию по экономике.) Бах описал Высшую школу администрирования как жесткую систему, где «не было места для второсортной работы», где «ничего не принимали на веру» (см.: [Gleeson, Schlossman 1995, p. 13, 23]). Ну или *почти* ничего.

Что самое важное, преподаватели Высшей школы администрирования работали вместе. Их объединяли области знаний, а также только что возникшие, одновременно вместе с компьютерами, информационные технологии. Значительная часть их работы была посвящена организациям. Хотя многое на эту тему было сделано до них, особенно великим немецким социологом Максом Вебером (см. [Gerth, Mills 1958]), школа, главным образом под руководством Саймона, выдвинула свою «теорию организации» (см. особенно: [Simon 1947; 1957; March, Simon 1958; Cyert, March 1963]; а также обзор: [Starbuck 2002]).

В то время как другие школы ослабевали, Высшая школа администрирования подавала большие надежды. Она предлагала научную респектабельность, полное соответствие современности, оснащенность компьютерами и великолепный уровень преподавания математики. Все это могло не только связать школы бизнеса с признанными областями науки, но и сделать их центрами интеграции для работы по этим дисциплинам. Совершенно определенно, что школа стала таким центром, по крайней мере в ранние годы. Исследования, осуществленные в ней, концептуальные озарения в изучении организаций, оказавшиеся на стыке психологии и экономической теории, были экстраординарными. В 1950-е годы Высшая школа администрирования в промышленности несомненно являлась самым выдающимся научным центром, каким когда-либо становилась школа бизнеса. Все это способствовало выпуску из ее стен стабильного количества докторантов, оказавших в итоге огромное влияние на другие школы бизнеса, а многие из них стали деканами.

Поворотный пункт 1959 года

Когда в конце 1950-х годов фонд Форда (Ford Foundation) и Корпорация Карнеги (Carnegie Corporation) заказали два крупных исследования, призванных рассмотреть то трудное положение, в котором очутились американские бизнес-школы [Gordon, Howell 1959; Pierson 1959], казалось вполне естественным, что Высшая школа администрирования в промышленности включилась в этот проект. Действительно, Бах был тесно связан с обеими работами [Gleeson, Schlossman 1995, p. 26] и написал главу для отчета Фрэнка Пирсона [Pierson 1959], где назвал «аналитическое, рациональное» принятие

решений ключевым пунктом в образовании руководителей и привел соответствующие аргументы [Bach 1959].

Роберт Гордон и Джеймс Хоуэлл пишут, что бизнес-образование «мучают сомнения и изводят шпильки недружественных критиков», поскольку оно находится «в самом конце списка образовательных программ... Оно стремится к научной респектабельности, но большей частью продолжает заниматься не заслуживающим внимания профессиональным обучением» [Gordon, Howell 1959, p. 4]. Предлагаемое решение состояло в «зрелом владении *аналитическими и исследовательскими* инструментами, извлеченными из фундаментальных дисциплин», а также в «прочных знаниях естественных и социальных наук, математики и статистики, в сочетании со способностью применить эти *инструменты* к проблемам бизнеса» ([p. 100]; курсив наш. — Г. М.). Все это, дополненное «кейсами» и подобными им материалами, должно было «дать студенту *какой-то ограниченный опыт* в решении проблем, аналогичных тем, с которыми он столкнется в мире бизнеса» ([p. 135–136]; курсив наш. — Г. М.). Отчет также призывал школы бизнеса «освободить преподавательское время для научной деятельности и формальных исследований» [p. 391] и наладить тесное сотрудничество с представителями родственных дисциплин, «стараясь заинтересовать проблемами бизнеса больше бихевиористов [специалистов по изучению поведения], математиков и статистиков», и предоставить «докторантам [и] преподавателям многочисленные возможности для изучения смежных дисциплин» [p. 392].

Отчет Пирсона во многом имел тот же смысл; возможно, он придавал больше значения интеграции различных предметов, говоря о повысившихся «научных стандартах», «серьезной научной работе» [Pierson 1959, p. ix] и «ведущей роли» для исследований [p. xv]. И снова посыл, позднее четко сформулированный Уайтли: «исследования... дадут такие общие научные знания, которые можно будет прямо применить к... управленческим задачам. Таким образом, с помощью формальных программ обучения в университете реально было бы „создавать“ эффективно работающих менеджеров» [Whitley 1995, p. 81]. Но отчет в большей степени имел отношение к бизнесу и бизнесменам, чем к управлению и руководителям, что оказалось важным различием.

Если что-то написанное на бумаге когда-либо и вызвало значительные изменения, то это как раз два отчета 1959 года. Их дух и бо́льшая часть содержания (кроме призыва к тому, что мы сейчас называем «социальные навыки», и призыва к интеграции между сферами деятельности бизнеса) были масштабно приняты в бизнес-школах на всей территории Соединенных Штатов, а затем и повсюду мире. (Фонд Форда между 1954 и 1966 годами выделил 35 миллионов долларов на

создание «центров совершенства» в Институте Карнеги, Стэнфорде и нескольких других школах [Mast 2001 b, p. 9]). Маятник, таким образом, резко качнулся от прикладного к научному — к отметке, на которой Джозеф Уортон пытался закрепить его веком раньше.

Как птица Феникс, школы бизнеса восстали из пепла. Например, Стэнфорд, находившийся между 1945 и 1958 годами в полном тупике и «в миниатюре воплощавший в себе все, что реформаторы желали изменить», «был преображен» и возглавил движение, в 1997 году названное Глисоном «новый взгляд» [Gleeson 1997, p. 8, 22], — по сути, что и было задумано Джозефом Уортоном.

С этими изменениями пришло «уважение к научным достижениям школ» [Cheit 1985, p. 8]. Исследования оказались на переднем крае, и программы для докторантов расцвели, как только школы бизнеса заняли место в одном ряду с уважаемыми школами последипломого образования и научными дисциплинами. Правительство США даже выпустило в 1981 году памятную почтовую марку с надписью «Профессиональное управление» в честь столетней годовщины инициативы Джозефа Уортона [p. 46–47].

Исследование — да, но обучение?

На марке нужно было бы написать «Исследования в области бизнеса» (но кто бы тогда ее купил?), поскольку два отчета привели именно к революции в исследованиях. В то время управление не считалось профессией, и в школах бизнеса ему уделялось не так уж много внимания — в отличие от исследований, которые процветали, особенно в области функций бизнеса. Ученые с самым разным опытом работы собрались в стенах бизнес-школ, чтобы взяться за проблемы маркетинга, финансов, анализа, поведения людей в организации и так далее.

Джеймс Марч, пришедший в Стэнфордскую школу бизнеса через несколько лет после ухода из Института Карнеги, выдвинул в пользу таких исследований свои аргументы, и в них присутствовала пикантная подробность. Марч утверждал, как и многие другие, что «основная роль» школ бизнеса состоит в исследованиях («вклад в накопление знаний»), но, кроме того, он сделал провокационное заявление: это выгодно для школ, так как «на исследования идут большие суммы, которые проводятся с помощью ухищрений и скрываются с помощью разглаговльствований и бухучета» (цит. по: [Schmutter 1995, p. 5]).

Трудно предположить, как учащиеся МВА приняли заявление Марча. Правда, некоторые студенты Высшей школы администрирования в промышленности в первые годы ее существования сами

говорили, что их однокашники скептически отзывались о «профессиональной значимости» программы преподавательских исследований. На «конференции 1958 года, посвященной отчетам о недавних изысканиях преподавателей, стало ясно, что выпускники больше не интересуются исследовательскими результатами школы, а возможно, и никогда не интересовались» [Schmottter 1995, p. 140].

Ну а если не брюзжать, а говорить серьезно: с новообретенной респектабельностью программ MBA количество поступающих стало увеличиваться. В Соединенных Штатах в 1958 году была присвоена 4041 степень магистра в области бизнеса (большинство из них — степени MBA), в 1964 году — 6375 степеней, а за следующие два года показатели увеличились более чем в два раза и достигли 12 998. Через десять лет, в 1976 году, было присвоено уже 42 654 степени. Спустя десять лет журнал «Forbes» назвал степень MBA «уступающей по значимости в качестве пропуска в хорошую жизнь только вожделенной степени доктора медицины» (цит. по: [Cheit 1985, p. 46]). Цифры продолжали расти быстро, хотя уже не с такой скоростью. К 1997–1998 годам была преодолена отметка в 100 000 (интернет-сайт AACSB, ноябрь 2001 года)². С такой скоростью сегодня только одни США за десятилетие производят более миллиона людей, полагающих, что умеют управлять, только потому, что провели целых два года в школе бизнеса — среде, совершенно оторванной от практики. К этим неисследованным, но имеющим широкое хождение цифрам мы теперь и обратимся.

Обсуждение содержания

Когда маятник отклоняется в сторону, то потом по инерции он обычно движется в противоположном направлении. Но с маятником бизнес-школ этого не произошло — он застрял в одном положении почти на полвека.

Пирсон писал в отчете 1959 года:

Если школы бизнеса начнут массово двигаться в... [предписанном] направлении, их несомненно обвинят в том, что слишком большое внимание к науке вызовет потери в целенаправленном обучении про-

² По статистике Министерства образования США, число выданных дипломов магистрам в области бизнеса в 2000–2001 годах составило 116 475. Из них 82 430 — в категориях «бизнес в целом» и «администрирование в бизнесе и менеджменте», — возможно, являются дипломами MBA (согласно Дэну Леклеру из AACSB, сообщившему мне в личной переписке, что считает вероятным наличие дипломов MBA и в других специализированных категориях).

фессии. Но, глядя на происходившее до сих пор, можно сказать, что это произойдет только в отдаленном будущем [Pierson 1959, p. xiii].

Очень жаль, что Пирсон не смог оценить правильность собственных выводов в свете грядущей ситуации, ибо предсказание сбылось вовсе не в «отдаленном будущем». «[Насколько] же у „респектабельности“ сильна гравитация!» — писал Хью Мюррей [Murray H. 1988, p. 71]. Даже в случае, когда «единственным бизнесом, которому вроде бы идут на пользу [такие взгляды], становится бизнес школ бизнеса!» Корректируя проблемы более раннего времени, два отчета 1959 года создали новые.

Преобладание дисциплин

Школа бизнеса, постоянно занимавшая верхнюю строчку в популярных журнальных рейтингах, выпустила к 2000/2001 учебному году буклет с программой MBA: «Уортон лидирует среди других школ бизнеса по количеству специализированных факультетов, насыщенных разнообразными дисциплинами: финансы, предпринимательство, управление рисками, страхование, маркетинг, торгово-промышленное право». Все, кроме управления!

И выросли стены

Возможно, школа при Институте Карнеги и уделяла огромное внимание общественным наукам, стремясь включить их в круг проблем «администрирования», но что-то случилось по дороге к другим школам бизнеса. Более того, что-то случилось с самой школой на ее пути к будущему. Спустя несколько лет швы, дававшие надежды на интеграцию, начали расползаться, и в итоге на их месте выросли стены. К «началу 1960-х всевозможные исследовательские группы в Высшей школе администрирования свелись к двум основным лагерям... экономистам... [и] свободному союзу представителей теории организации и науки об управлении» — с глубокой трещиной между ними [Gleeson, Schlossman 1995, p. 29]. В 1962 году Бах оставляет пост декана школы и вскоре после этого начинает работать в Стэнфордской школе бизнеса³. После того как Саймон перешел на психологи-

³ Добавлю от себя одно наблюдение. В 1973 году (в течение семестра) я был приглашенным преподавателем в Высшей школе администрирования в промышленности при Университете Карнеги-Меллона. Там я обнаружил, что среди докторантов много европейцев, обследующих аудитории в поисках знаменитой теории администрирования. Но к тому времени почти все ученые, разрабатывавшие эту теорию, покинули школу.

ческий факультет, а Модильяни покинул университет, разрыв стал еще глубже.

В остальных школах по мере вырастания подобных стен общественные науки приходили в упадок так же, как в Высшей школе при Университете Карнеги, — и это очень серьезная тенденция. Из некоторых школ, таких как Уортон [Sass 1982, p. 289], их просто убрали, и они преподаются только на факультетах университета. В других школах (даже в тех, где когда-то общественные науки доминировали) их вобрали в себя бизнес-дисциплины, и самый яркий пример тому — экономическая теория и финансы. Вскоре вся деятельность школ бизнеса стала организовываться вокруг дисциплин, занявших господствующую позицию. Становясь все более мощными, эти дисциплины одновременно все сильнее отдалялись друг от друга. Сегодня в школах бизнеса они тверды, как скала. Каждая дисциплина выдвигает свой взгляд на вещи, свое содержание, уклон и даже свою идеологию: «стоимость для акционеров» — в финансах, «делегирование полномочий» — в науке о поведении в организациях, «обслуживание потребителей» — в маркетинге и так далее. В результате студентам остается то, что Уайтхед однажды назвал «пассивным восприятием разрозненных идей» [Whitehead 1932, p. 2, 11].

Школа бизнеса как средоточие дисциплин

Практически все, что происходит сегодня в любой школе бизнеса, совершается с точки зрения специализированных отделений — идет ли речь об исследовании, организации программы, преподавании курса или приглашении профессора. Это обусловлено структурой самой школы, а вовсе не ее желанием управлять лучшим образом или даже вести бизнес. Каждый факультет получает свой кусок.

Нельзя сказать, что в школах бизнеса вообще не преподаются предметы, не укладывающиеся в специализацию того или иного факультета, — просто они изучаются *в пределах этих дисциплин*. Например, «сотрудничество в командной работе» проходят в курсе поведения в организациях в отрыве от сотрудничества и командной работы как таковых; «разработка нового продукта» рассматривается на занятиях по маркетингу или же по стратегии — в результате школы редко создают собственные новые продукты. Мы осознаем опасность такого положения дел в бизнесе — мы даже говорим о ней на лекциях, — но сами на деле капитулируем перед этим. Пока компании отважно руют всяческие перегородки между своими «резервуарами», школы бизнеса не менее отважно укрепляют эти стены. Хотя учебные заведения уделяют колоссальное количество времени управлению переме-

нами, в особенности преодолению отживших категорий, но сами для себя не могут этого сделать — вот и остаются с переменным успехом на той стадии развития, которую определили для них два основополагающих отчета 1959 года.

Исконный дух Высшей школы администрирования в промышленности заключался в ее работе на стыке научных дисциплин и функциональных сторон бизнеса. Как изображено на рисунке 2.1, науки были корнями, само понятие бизнеса, его организации (а также его администрирования или управления им?) составляло ствол, от которого, подобно ветвям, расходились сферы деятельности. Сейчас каждая из этих ветвей имеет собственный корень и стоит отдельно от других.

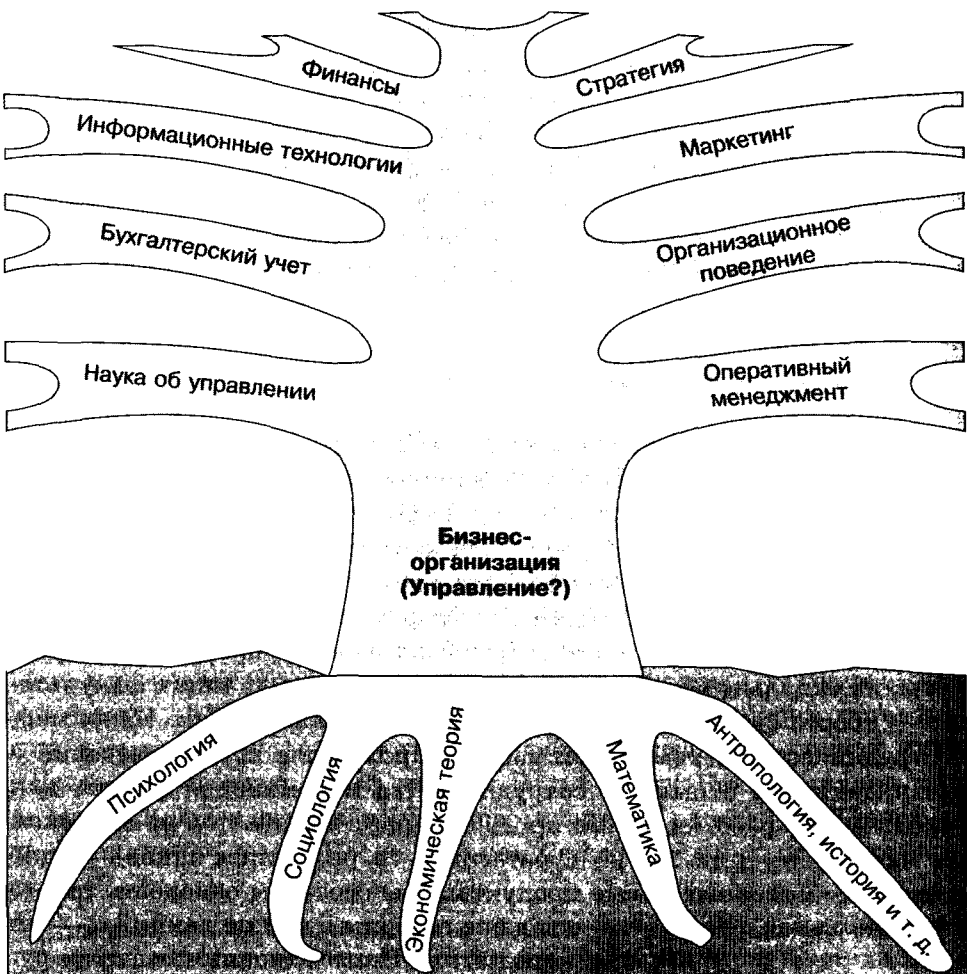


Рисунок 2.1.

Школа бизнеса

по концепции Высшей школы администрирования в промышленности

Так что же случилось с управлением?

Руководители, работающие в бизнесе, должны понимать его функции, как минимум составляющие «язык бизнеса», знать который необходимо. Более того, охват всех функций в учебном процессе может расширить понимание практики бизнеса, особенно у студентов, имеющих опыт только в какой-то одной сфере деятельности (например, в продажах или производстве). Но практика бизнеса и практика управления — не одно и то же. Управление — это не сумма маркетинга, финансов, бухгалтерского учета и т. д. Оно *имеет отношение* ко всем функциям бизнеса, но не сводится к ним. Если их в виде разноцветных жидкостей налить в пустой сосуд, коим является студент программы MBA, а потом осторожно взболтать, то получится набор отдельных слоев, а не цельная смесь, имя которой менеджер.

В 1970 году Леонард Сейлз написал важную, но впоследствии забытую статью под названием «Whatever Happened to Management... or Why the Dull Stepchild?» («Что-то не так с управлением, или Почему оно превратилось в бездарного пасынка?») [Sayles 1970]. В ней четко прослеживается изумление по поводу того, что в школах управления не учат управлению. В Гарварде, тем не менее, существовал обязательный курс «деловая политика», утвержденный еще в 1912 году, в то время как Стэнфорд отказался от подобного курса, преподававшегося с 1930-х годов, а у ряда престижных школ, таких как Школа управления при Массачусетском технологическом институте, этого предмета совсем не было⁴.

⁴ Когда в 1963 году я приехал в Школу управления Слоуна при Массачусетском технологическом институте, чтобы получить степень магистра, там не было ни преподавателей менеджмента, ни постоянного курса по менеджменту, ни вообще такого направления. Но Нед Бауман, уважаемый преподаватель оперативного управления, только что вернулся после года совместной работы с главой Honeywell Computers и предложил факультативный курс «деловая политика», на который я и записался. Впоследствии я решил писать диссертацию по этой теме, а Нед захотел стать моим научным руководителем — как он сам признался, — чтобы понять, есть ли будущее у этого направления. Однажды он сказал, что, по его мнению, будущего нет. Я ответил, что он изменит свою точку зрения. Нед ушел из института на следующий год (какое-то время спустя он стал профессором, преподавал стратегию в Уортоне и возглавил там кафедру), а мою диссертацию курировали еще один преподаватель оперативного менеджмента (Дэн Кэрролл, ставший в 1972 году деканом школы бизнеса Уортон), преподаватель бухучета и преподаватель трудовых отношений. На собеседовании в Высшей школе при Технологическом институте Карнеги в 1967 году моя диссертация о природе управления [Mintzberg 1973] не понравилась, и работу мне не предложили.

Проблема была вскоре решена — тем же способом, что и остальные проблемы. Стали предлагаться курсы *об* управлении, первое время, вслед за Гарвардом, их называли «деловая политика»⁵. Но едва ли они учили управлению⁶. Их рекламировали в качестве «краеугольных» или комплексных курсов, но желаемая интеграция не была достигнута. Поэтому — по крайней мере в таком качестве — они вскоре были отменены.

Как управление стало стратегией

Курсы по управлению не столько устранены, сколько преобразованы в нечто более совместимое с остальной частью учебного плана программ MBA. И вопреки ожиданиям (а может, и не вопреки) такая замена, льющая воду на мельницу школ, ориентированных на теорию, пришла из Гарварда.

Майкл Портер получил степень MBA в Гарвардской школе бизнеса, а затем, преодолев препятствия, закончил докторантуру на экономическом факультете и в 1973 году вернулся в школу уже в качестве профессора. В 1980 году Портер опубликовал «Competitive Strategy» («Конкурентные стратегии»), предложив четкую, хотя и узкую аналитическую схему, моментально захватившую курсы по деловой политике [Porter M. 1980]. Книга быстро вытеснила популярную работу коллег Портера — «Business Policy: Text and Cases» («Деловая политика»), первое издание которой вышло в 1965 году [Learned et al. 1965]. (Второе издание — в 1969 году; позже, в 1982 году, под тем же названием, выходит пятое издание с участием Портера [Christensen et al. 1982]. Книга состояла главным образом из «практикумов», а часть основного текста относилась к 1965 году.)

⁵ В 1968 году, когда я пришел на факультет управления Университета Макгилла, то предложил курс под названием «политика управления», основанный на принципах Высшей школы администрирования в промышленности, и университет утвердил его. В течение пятнадцати лет я вел этот предмет. Он должен был стать комплексным и учить управлению, но я не уверен, что достиг своих целей, по крайней мере в отношении студентов, не имевших большого опыта.

⁶ Стивен Сасс в книге по истории Уортонской школы подробно описывает ее разнообразные попытки обобщить некую суть управления [Sass 1982, p. 298–337]. Например: «Какова бы ни была их абсолютная научная ценность... к середине 1970-х стало ясно, что такие дисциплины, как науки о принятии решений и о поведении в организациях, не приблизились к раскрытию природы управленческого успеха» [p. 323]. Один профессор даже «намеревался сделать изучение коллективных сделок... основой для исследования управления в целом» [p. 299]. Ко времени написания книги Сасса, в 1982 году, «ни в одном учебном курсе... не смогли ухватить сущность современного управления» [p. 333].

По выражению Друкера, стратегия объединяет задачи и рынки, продукты и процессы в некую связную «теорию бизнеса» [Drucker 1994]. Конечно, она должна представлять собой синтез. Но у Портера другое мнение. «Для развития стратегии я предпочитаю набор аналитических приемов», — писал он в журнале «Economist» [Porter M. 1987]. Аналитические приемы могут, например, использоваться для обсуждения стратегии или для придания прозрачности ее процессу. Но аналитические приемы для построения стратегии? Основными из них были те, что Портер называл «производственным анализом» и «конкурентным анализом». Книга также содержала большое количество намеренно упрощенного текста (перечень на перечне). Более того, стратегии для Портера были не столько идеями, к которым необходимо прийти, сколько категориями, которые нужно выбрать. Он обстоятельно перечислил «общие стратегии».

В результате конечно же стратегия была отнесена туда, куда ранее уже зачислили маркетинг, финансы и другие функции бизнеса, — в соответствующее место, приличествующее большинству школ. Портер учил эти заведения готовить аналитиков, а не стратегов.

Понятно, что школы бизнеса разделили взгляды Портера. Даже Гарвард согласился с ними (хотя не обошлось без крупного конфликта, в результате которого Портер и его последователи отделились от группы, названной в свое время «Общее управление», и сформировали собственную — «Конкуренция и стратегия»). Для студентов программ MBA взгляды Портера стали очень привлекательны: начался настоящий анализ под видом управления, наконец-то они смогут горячо за него взяться, и это даст им, как будущим консультантам, массу преимуществ перед опытными руководителями. В Гарварде книга Портера легла в основу обязательного курса первого года обучения и чрезвычайно популярного факультативного курса второго года. К 2000 году отменили обязательный предмет «деловая политика», входивший в расписание гарвардской программы MBA на протяжении 88 лет (и ввели второй обязательный предмет по финансам!).

Преподаватели менеджмента во всем мире невероятно хорошо приняли метод Портера. Его подход сменил неопределенное управление на точный анализ, а это позволяло им заслужить уважение коллег, занимающихся отдельными дисциплинами. Метод Портера предоставлял в распоряжение преподавателей современную основу для серьезных исследований. Вместо того чтобы писать разные истории о стратегии — иными словами, «кейсы», — преподаватели получили возможность анализировать точные промышленные данные, чтобы выдвигать гипотезы, где лучше работают определенные общие стратегии. По мере преобразования искусства управления в стратегию, а

позже — в «стратегическое управление», направление разрасталось, как грибница, с небывалым размахом: появлялись новые учебные курсы и новые журналы, ставшие даже в большей степени научными. В самом деле, применение нового метода оказалось успешным: коллеги, занятые в других направлениях, приняли слово *стратегия* вместе со всеми его смыслами, предложенными Портером, и оно стало встречаться повсеместно — маркетинговая стратегия, финансовая стратегия, стратегия информационных технологий — до такой степени, что «специалисты по стратегии» почувствовали себя словно в осаде.

Управление как еще одна функция

Важно осознать, что это конкретно означает. Произошел сдвиг от политики управления к стратегии и от сосредоточенности на синтезе — к концентрации на анализе, в результате одна из сфер деятельности школ бизнеса, раньше посвященная управлению в целом, стала узкоспециализированной. Само название «стратегическое управление» подразумевает, что управление стратегией есть нечто отличное от управления как такового (еще одна форма упрощения, и, как я покажу ниже, на практике оказавшаяся крайне разрушительной). Другими словами, управление обрело свое место в современных школах бизнеса, растворившись в ряде специализированных дисциплин, то есть исчезнув в очередной раз.

В результате сегодня, если вы хотите преподавать или заинтересованы в исследовании управления, вам, возможно, будет нелегко найти работу в школе бизнеса. Для старых дисциплин вы не нужны, а для новой — стратегического управления — слишком опасны. Конечно, есть «поведение в организациях». Но в этой области тоже не всегда проявляли интерес к управлению. Например, исследования практики управления по-прежнему редки, не говоря уже о поведении целых организаций. Дело в том, что эта дисциплина в основном занимается поведением людей в организациях, и в последнее время она также демонстрировала функциональный подход. Когда в лексиконе ученых на смену слову *люди* пришли «людские ресурсы», то ушло и «поведение в организациях», уступив место «управлению людскими ресурсами» [Costea 2000, p. 46].

Итак, вывод следующий: сегодня типичная школа бизнеса занимается специализацией, а не интеграцией и уделяет внимание конкретным узким дисциплинам, а не практике управления. Существуют предметы *об* управлении, но они поразительно далеки от основной тенденции. Предпринимались многочисленные попытки увеличить число этих дисциплин, но, как будет показано ниже, эти усилия не увенчались успехом.

Означает ли это, что в учебных программах MBA отсутствуют навыки управления? Не вполне. И здесь мы переходим к самой сути проблемы.

Управление при помощи анализа

Старая хохма, что MBA означает «управление посредством анализа» (*management by analyses*), на самом деле вовсе не шутка.

Анализ означает «процесс разделения чего-либо на составляющие элементы» («*New Oxford Dictionary of English*»). В самом деле, само слово *анализ* происходит от греческого корня, означающего «развязывать». Разделение на составляющие, отделение от целого — вот в чем суть программ MBA. Бизнес становится коллекцией функций, стратегия — набором из общих стратегий и конкурентного анализа, даже люди превращаются в предмет аналитического разбора. Вот как о них говорится в одном популярном учебнике по поведению в организациях, написанном в Гарварде:

[Мы] рассматриваем человеческие ресурсы как *социальный капитал*. Это означает, что развитие возможностей, положений и международных взаимоотношений работников должно рассматриваться в рамках парадигмы инвестирования... Как и в случае с инвестициями другого рода, необходима долгосрочная перспектива, иногда значительно выходящая за пределы текущего отчетного периода [Beer et al. 1985, p. 12, 13].

Отсутствие синтеза при наличии анализа

Опасность заключена в малом. Однажды, к своему величайшему сожалению, это пришлось обнаружить Шалтаю-Болтаю: из кусочков разбитого не всегда возможно воссоздать целое. Школы бизнеса не справляются с задачей, поскольку решить ее можно только в конкретной ситуации.

Синтез — сердцевина управления. Находясь в контексте своей компании, руководитель должен хорошо представлять отдельные элементы целого, объединенные организации, интегрированные системы и так далее. Именно это делает управление и таким трудным, и таким интересным. Дело не в том, что руководителю не нужен анализ; скорее, он необходим как вклад в синтез, в этом и состоит вся сложность. Преподавание анализа, оторванного от синтеза, обглаживает управление до его собственного скелета. Это все равно как считать человеческое тело набором костей без всего остального — ни сухожилий с мышцами, ни плоти с кровью, ни разума с душой. Соответственно книга «*Mastering Management*», написанная как сборник материалов

программ MBA в сотрудничестве с Уортонской, Лондонской школами бизнеса и IMD, начинается со следующего утверждения:

Учебное пособие... посвящено задачам общего руководства компаниями — поскольку оно синтезирует многие функции управления, в том числе бухгалтерский учет и маркетинг. Эти составные части управленческой деятельности рассматриваются в разделах книги... [«Mastering Management» 1997, p. 3]*.

Даже если принять это дурацкое утверждение, остается вопрос: откуда же возьмется синтез? Обычный, освобождающий от ответственности, ответ таков: студенты и объединят все в одно целое. Это можно представить как модель менеджерского образования в духе ИКЕА: школы предоставляют детали, тщательно подогнанные одна к другой, а студенты осуществляют сборку. К несчастью, школы не прилагают инструкций. Что еще хуже, детали не подходят друг к другу. И учащиеся не знают, что собирать, поскольку это зависит от конкретной обстановки, а в классе нет таких ситуаций, за исключением учебных примеров, на изучение которых дается несколько дней. Настоящее управление больше похоже на игру в Lego — есть бесконечное множество возможностей для сборки, но, чтобы построить интересную конструкцию, необходимо время.

И вот декан одной из школ бизнеса замечает, что выдающаяся консалтинговая фирма, на которую он когда-то работал, «официально отказалась от мнения, что выпускники Гарвардской или Стэнфордской школ бизнеса разбираются в комплексном подходе к проблемам бизнеса больше, чем выпускники Суортморского, Амхерстского или Уилльямсского колледжей — в философии» (Роджер Мартин из Школы бизнеса Университета Торонто в интервью «Financial Times» за 11 сентября 2000 года). В более ранней беседе он говорил: «Они были умны и полны знаний, но не могли применить к проблемам, затрагивающим разные изученные ими дисциплины, некую объединяющую структуру» (цит. по: [Schachter 1999, p. 51]).

Существует одна программа MBA, претендующая, возможно обоснованно, на синтез, и это проливает свет на проблему. В Рочестерском университете все строится вокруг экономики. «Использование предмета экономической теории в качестве основы для изучения управления позволяет нам предложить наиболее интегрированный учебный план среди всех ведущих школ бизнеса»⁷. Написанное вполне может

* Цитата приводится по: Менеджмент (серия «Мастерство») / Пер. с англ. М.: ЗАО «Олимп—Бизнес», 1999. С. 13. — *Примеч. ред.*

⁷ Цитата из буклета 1995–1997 годов; почти то же самое написано в буклете за 2002–2004 годы.

быть правдой, но проблема в том, что управление — не экономическая теория! (Даже несмотря на то что декан в обращении утверждает: «Школа готовит вас не просто к работе, но к менеджерской карьере длиной в жизнь».)

Сведение управления к принятию решений,
и далее — к анализу

Возможно, разумнее утверждать, что практика управления не столько исключена из программ МВА, сколько сокращена до одного особенно узкого собственного проявления: принятия решений в виде анализа. Один выдающийся преподаватель Стэнфорда сказал: «Около 80 процентов учебных программ в американских школах бизнеса высшего уровня... связано только с одной темой — решением задач при помощи анализа» [Leavitt 1989, p. 37].

Сужение управления до принятия решений можно было бы ожидать от школы Карнеги и ее последователей. Но Гарвард сделал в точности то же самое. Например, в учебнике «Business Policy» [Christensen et al. 1982] — о нем говорилось выше — для описания стратегического процесса постоянно используются слова *выбор* и *решение*, как будто создание стратегии эквивалентно принятию решения (конечно, в аудитории, где изучают «кейсы», дело обстоит именно так). Даже на обложке «Harvard Business Review» одно время провозглашалось: «Журнал для тех, кто принимает решения». Да, руководителям приходится выносить решения, но гораздо важнее то, что они делают для развития способностей своих подчиненных искать и находить решения — особенно в крупных сетевых организациях, работники которых целиком полагаются на информацию.

Сводить управление к принятию решений — уже очень плохо. Сводить принятие решений к анализу — гораздо хуже. По крайней мере, формально в процессе принятия решений существуют различные стадии: сначала — определение проблемы, затем — диагностирование ее сущности, нахождение возможных решений, их оценка для отбора лучшего и контроль над его выполнением. Большинство этих этапов не связаны с точными и определенными данными и поэтому не поддаются систематическому анализу. Единственное исключение — оценка возможных вариантов, вот почему «принятие решений в виде анализа» концентрируется именно на нем. Это действительно узкий взгляд.

В статье «Myth of the Well-Educated Manager» Ливингстон писал:

В программах формального обучения менеджменту обычно делается акцент на развитие навыков решения проблем и принятия решений, но уделяется мало внимания умению обнаруживать требующие раз-

решения проблемы, планировать достижение желаемых результатов или осуществлять уже готовые планы.

По мнению Ливингстона, такой перекокс «искажает профессиональный и личностный рост менеджера», «чрезмерно развивая аналитические способности» и оставляя «недоразвитым умение действовать и выполнять задачи» [Livingstone 1971, p. 89].

Сведение анализа к приему

Грань между преподаванием анализа и продвижением конкретных приемов невообразимо тонкая. Ее пересекают, когда иллюстрация становится применением, причем мыслительный процесс сокращается до использования формулы. (*Прием* можно определить как «нечто, пригодное к использованию вместо мозга».) В наши дни приемы применяются чаще всего бездумно — особенно в практике североамериканского менеджмента, и вину здесь надлежит возложить на MBA-образование вкупе с агрессивным консалтингом, неуверенными руководителями и поверхностными статьями в деловой прессе, жаждающей легких ответов.

Программы MBA обычно привлекают прагматичных людей: такие торопятся, им нужны верные средства, чтобы обойти более опытных соперников. Приемы — так называемые инструменты — кажется, предлагают именно это; вот почему они отвечают требованиям большинства студентов и используются во многих учебных курсах, будь то портфельные модели для финансовых ресурсов, конкурентный анализ для стратегических ресурсов или приемы делегирования полномочий людским ресурсам. Обеспечьте все это в нужном количестве, и у вас получится школа бизнес-технологий.

Проблема, возникающая снова и снова, состоит в необходимости связывать прием с контекстом — он должен модифицироваться для использования в конкретной ситуации. Фредерик Тейлор понимал это еще в 1908 году, когда отказал декану новой Гарвардской школы бизнеса в преподавании своего известного курса «научного управления». Он утверждал, что это можно изучать только «в цеху» (см.: [Spender, 1997, p. 23]).

Прием, который используется с учетом всех нюансов людьми, погруженными в ситуацию, может быть весьма действенным. Но прием, преподаваемый в общем и целом, вне контекста, вызывает к жизни «правило молотка»: дайте его маленькому мальчику — и все вокруг станет похожим на гвозди. Программы MBA дали выпускникам так много молотков, что многие организации теперь похожи на ряды погнутых гвоздей.

Представим это как «правило толчка». Программы MBA «проталкивают» теории, концепции, модели, инструменты и приемы в аудиториях, оторванных от жизни. Однако практика управления заключается в том, чтобы *вытягивать, приобщать*, то есть притягивать необходимое в конкретной ситуации. Конечно, руководители могут использовать набор «молотков», но только если они понимают, к какой из ситуаций каждый из этих инструментов подходит. По этому поводу один руководитель фармацевтической компании как-то сказал группе студентов программы MBA: «Моя проблема в том, что, сталкиваясь с трудной ситуацией, я никогда не знаю, на каком занятии нахожусь».

Менеджер — математик?

Именно проблемы анализа вынуждают школы бизнеса предъявлять поступающим повышенные требования по математике. В отчете 1959 года Гордон и Хоуэлл сетовали на недостаток у многих студентов школ бизнеса «способностей к овладению аналитическими инструментами, которые становятся все более и более необходимыми. Эти студенты никогда не достигнут высот в мире бизнеса» [Gordon, Howell 1959, p. 101].

Проблема была решена с лихвой. Чтобы поступить на самые престижные курсы MBA и окончить их, необходимо продемонстрировать математические способности. Поэтому корпоративный мир просто забит подсчитывающими менеджерами.

Допущение, что невозможно стать достойным руководителем без математических способностей, удивило бы многих успешных менеджеров — и имя им легион. Это изумляет и всех нас, даже самых благоразумных, даже преподавателей школ бизнеса: мы знаем и ценим многих таких руководителей, и совсем не обязательно, что они достигли высот в бизнесе только благодаря великолепным математическим данным.

Эти требования больше говорят нам о самих школах бизнеса, чем о практике управления. Во-первых, как отмечалось в первой главе, способности к математике служат мерилom интеллекта. Школам нужны показатели для отбора студентов из числа поступающих без опыта управления, даже если эти показатели ничего не говорят о потенциальной склонности к руководству. Во-вторых, математические способности необходимы для усвоения приемов и аналитических методов, изучаемых в школах бизнеса, даже если они порождают искаженную картину управления. Так, Уортонская школа сообщает, что «все студенты в начале подготовительного семестра сдают экзамен, проверяющий их уровень знания математики, чтобы подтвердить готовность к основной учебной программе». И если они оказываются неготовыми, то прохо-

дят еще один курс по «основным арифметическим и алгебраическим навыкам... и базовым понятиям, и приемам дифференциального и интегрального исчисления» [«The Wharton MBA Program» 2003].

Выходит, на пути к программе MBA вы будете подвергнуты еще обряду инициации. «Извлеките максимум из своего опыта», — гласит заголовок буклета программы EMBA на 1999 год Чикагского университета, а ниже написано: «Участники имеют глубокие познания в основах алгебры, а также навыки работы с динамическими электронными таблицами, поэтому учебный курс быстро переходит от базовых рекомендаций к углубленному изучению стратегии и анализа».

Что такое «социальные навыки»?

В книге «Becoming a Manager Mastery of a New Identity» («Как стать хорошим руководителем новой общности») Линда Хилл отсылает к исследованию, где сообщается, что почти две трети выпускников, получивших образование по бизнесу, «решая свою первую управленческую задачу, минимально использовали навыки, привитые им на курсах MBA, или вовсе не применяли их», — именно тогда, когда эти навыки должны были быть максимально полезными [Hill L. 1992]. Хилл проводит собственное исследование и приходит к выводу, что «образование, которое предоставляют многие школы бизнеса, практически ничего не дает руководителям в их повседневной работе» [р. 275]. Респонденты, когда их спрашивали об изменениях, необходимых школам бизнеса, требовали более активного преподавания «социальных навыков». Они всегда этого требуют.

Призывы к обучению социальным навыкам представляются хорошо обоснованными. В конце концов управление, как обсуждалось выше, в наибольшей степени связано именно с такими умениями — работой с людьми, заключением сделок, обработкой не прямой информации и так далее. Но парадокс в том, что школы бизнеса годами стараются обучать социальным навыкам, а менеджерам все мало. Так что же происходит?

Навыки межличностного общения, видимо, не укладываются в рамки программы. Большинство преподавателей не обращают на них внимания или не умеют им обучать, а большинство студентов, из тех что помоложе, просто не способны усвоить львиную долю предлагаемого. Малая часть этих навыков совместима с остальной программой — они теряются среди точного анализа и разбора приемов. И так, в школах не *учат* социальным навыкам, их «проходят» в переносном и прямом значениях этого слова — перечисляют и идут дальше. Школы предлагают по ним предметы, строят на них теории и используют учебные примеры для иллюстрации. Но сами учебные

заведения эти навыки не усвоили и не вобрали их в себя. Например, нельзя подготовить настоящих лидеров, просто добавив в учебный план курс по лидерству, особенно когда соседствующие с ним дисциплины характеризуют руководителей как аналитиков, умеющих принимать решения.

Однажды я познакомился со служащим крупной авиакомпании, и вот что он мне сказал: «Каждый раз, когда у нас возникает проблема, мы создаем отдел для ее решения. Если хотите получить представление обо всех проблемах, с какими мы сталкивались за годы работы, посмотрите на список отделов в головном офисе!» Школы бизнеса часто «ходили в масть»: есть жалоба — добавляем предмет, который «охватит» проблему. В статье «Motivation: That's Maslow, Isn't It?» («Мотивация: все по Маслоу, не так ли?») Тони Уотсон пишет о «циничном договоре» между студентом и преподавателем: «Студент скажет что-то вроде: „О да, мы *прошли* тейлоризм“. Тогда я спрошу: „Выходит, вы знаете о нем все?“ — на что будет дан ответ: „Ну, нет, нам же не придется заниматься им опять, правда?“» [Watson T. 1996, p. 448].

Несомненно, в некоторых школах были предприняты впечатляющие усилия по обучению социальным навыкам управления в рамках программ MBA⁸. Отдельным навыкам и вправду можно научить, поскольку они базируются на опыте, действительно имеющемся у молодых студентов, но этот опыт абсолютно не связан с управлением. (Таблица в девятой главе содержит список навыков, необходимых руководителям.) Тем не менее даже эти умения редко оказываются в центре программ MBA⁹.

Сьюзен Ааронсон в своем обзоре преподавания, возможно, самого популярного навыка приходит к следующему выводу: «[Между престижными школами] нет согласия ни в том, как учить лидерству, если это вообще можно делать, ни даже в том, что оно означает» ([Aaronson 1996]; цит. по: [AACSB 1996, p. 219]).

⁸ См. следующие работы: [Whetten, Cameron 1998; 2002] — пример одного из лучших учебников; [Van Buskirk 1996] — содержит набор весьма впечатляющих учебных упражнений («для того чтобы научить студентов лучше чувствовать аспекты японской культуры и бизнеса»); [Boyatzis et al. 1995] — демонстрирует довольно обширную программу, прочно связанную с социальными навыками.

⁹ Мой собственный опыт работы в Университете Макгилла может быть поучителен. Завершив диссертацию по управленческой работе, в которую вошло исследование преподавания навыков [Mintzberg 1973, p. 188–193], я стал упорно работать над тем, чтобы в расписание нашей программы MBA включили курс по их развитию. Он стал обязательным для студентов второго года обучения (см.: [Waters 1980]), но дальше одного предмета дело так и не пошло, и большинство преподавателей его не оценили. Когда курс стало некому

Проникновение в этику

Все вышесказанное имеет отношение и к этике — она хоть и не является «навыком», но по крайней мере входит в социальный компонент управления. Снова и снова все доходят до крика, говоря о необходимости обучения этическим принципам на программах MBA. То и дело возникают курсы, на которых этику «проходят». Декан выдающейся школы бизнеса — Дарденской — сказал на страницах «New York Times»: «Мы пришли к выводу, что этика — дисциплина, во многом похожая на маркетинг» [Kurtzman 1989, p. 34]. Но какова польза от курса этики, оказавшегося среди всех остальных дисциплин, восхваляющих стоимость для акционеров? Один студент, назвавший этику «самым никчемным предметом» в программе MBA, поделился усвоенным на занятиях по другой дисциплине: «налоги всегда будут вызывать ненависть, а извлекать выгоду можно из обменных курсов валют, если учесть, в какой стране сейчас беспорядки» [Appelbaum 1999, p. 1, 2].

И вновь встает вопрос: до какой степени могут неопытные студенты понять серьезные этические проблемы? Авторы исследования «Can Ethics Be Taught?» («Можно ли преподавать этику?») опросили учащихся, только что поступивших в Гарвардскую школу бизнеса, и пришли к выводу, что тем мешал «недостаток опыта в принятии решений, ориентированных на общечеловеческие ценности, недостаток понимания социальных последствий их деятельности и неспособность выразить собственные ценности с позиции лидерства» [Piper et al. 1993, p. 72].

Выходит, социальные навыки и социальные проблемы могут обогатиться сомнительной информацией, имеющей место в программах MBA, и не потому, что они не важны, а потому, что остальные дисциплины и нравы самих студентов оттесняют их на задний план.

Обсуждение метода

Давайте теперь перейдем от содержания программ MBA к методам их преподавания.

В поисках пресловутого «реального мира»

Самый простой способ учить — это читать лекции, а затем приглашать студентов задавать вопросы. Бизнес-школы, как и другие подразделения университета, тоже применяют так называемый метод «кусочка мела и разговоров». Если преподаватель сказал что-то, уча-

щиеся должны это помнить (по крайней мере до конца экзаменов). Так заполняют пустые сосуды, называемые студентами.

К чести школ бизнеса, они никогда не были склонны останавливаться на этом, всегда подыскивали новые педагогические приемы, особенно когда хотели охватить «реальный мир» управления.

Проблема в том, что «реальный мир» не где-то там. Его не сорвешь с мифического древа опыта. Он должен существовать здесь и сейчас — не только в аудитории, но и в голове учащегося. Реальный мир, другими словами, существует в форме пережитого опыта. Посетите занятия, на которых практикующие руководители размышляют о собственной деятельности, и вы сразу оцените, насколько «реальной» может быть учебная ситуация. Поэтому решение зависит от людей, а не только от педагогики. Впрочем, мы должны сделать обзор различных методов преподавания, чтобы оценить их потенциал, если не результаты.

Игры студентов программ MBA

Имитация бизнеса, или игра в него, стала особенно популярной с тех пор, как появились компьютеры, способные обрабатывать большие объемы данных. Из студентов формируют команды, которые должны принимать решения о ценах и производстве в рамках «квартала», соревнуясь за прибыль и долю рынка. Иногда игры используются как «краеугольный» курс, с целью объединить программы MBA, иногда такие курсы называют менеджментом. Это потому, что студенты играют в менеджеров и обычно придумывают себе титулы управляющих высшего звена.

Так, в игре «Менеджмент» в школе Университета Карнеги—Меллона команды студентов «действуют как управляющие высшего звена и принимают стратегические решения по маркетингу, финансам, производству, исследованию и развитию. Каждая команда три раза встречается с правлением директоров, чтобы отчитаться о своей деятельности и попросить согласия на осуществление новых планов» (интернет-сайт, 2003 год). Школа называет это «обучением действием... применением знаний, полученных на занятиях, к подлинным конкретным ситуациям и использованием приобретенных навыков в реальной жизни» (буклет конца 1990-х годов). Там же приводятся слова одного из студентов: «Благодаря игре „Менеджмент“ я понял, как управлять компанией. Роли, которые ты играешь, и взаимодействие между членами команды открывают все аспекты управления компанией и позволяют охватить все сферы, где ты собираешься руководить».

Такие притязания — заведомая чепуха. То, что они вообще декларируются, показывает, насколько далеки школы от практики управления. Когда вы, пользуясь фиксированными параметрами, каждые не-

сколько минут последовательно принимает ловкие решения, при этом машина немедленно сообщает вам, насколько хорошо вы справились, согласитесь, все это имеет весьма отдаленное сходство с управлением в реальном мире. На самом деле, такая игра объединяет проблемы, созданные на других занятиях, и оставляет впечатление, что управление намного более упорядоченный, поддающийся анализу процесс, чем оно есть на самом деле. В то время как руководители в жизни работают в «просчитанном хаосе» и «контролируемом беспорядке» [Andrews F. 1976], студенты в классе записывают числа в готовых таблицах.

Игра в менеджмент еще не управление. Управление — это ответственность, а ее невозможно испытать в учебной аудитории. Нет ни четких правил, ни мощного компьютера в небесах, определяющего победителей и проигравших. Некоторые компании выигрывают, потому что изобретают новые правила, другие — потому что применяют старые правила более тщательно, чем их конкуренты. (Мне особенно понравилось, когда группа знакомых студентов Массачусетского технологического института играла в бизнес-игру — играла, как в головоломку. Они собирались не столько выиграть по правилам, сколько догадаться, в чем состояли эти правила — какие параметры были заложены в компьютере. Команда, сумевшая сделать это первой, выиграла [обе игры]. Вот люди, которые обречены на успех в бизнесе!)

Если понять природу деловой игры, ей можно найти достойное место в школе бизнеса. Например, в качестве эффективного способа научиться применять концепции бухгалтерского учета или для иллюстрации концепций маркетинга, финансов и операций. В этом отношении деловая игра — действительно краеугольный камень, и именно для материала программ MBA. Но она не учит управлению.

Проекты студентов программ MBA

В последние годы все больше и больше студентов программ MBA отправлялись в тот самый реальный мир — школы посылали их на практику в настоящие компании, даже с заданиями по консалтингу. Это всем на руку. Студенты освобождаются от скучных лекций или от очередного «кейса», получают возможность «понюхать пороху» среди беспорядка реальной жизни; данные, разумеется, нужно добывать им самим. Преподаватели тоже могут в какой-то степени увидеть реальный мир, по крайней мере глазами студентов. Даже компании бывают довольны: они сделали одолжение, приветили молодых людей с горящими глазами; они склонны расточать похвалы, часто заслуженные, — практиканты действительно подают хорошие идеи. В конце концов, к ним приходят умные ребята с отточенными аналитическими навыками.

Отступите на шаг от этой радостной картины и спросите себя, что происходит. Определенно, не менеджмент — с одной стороны. С другой — не вполне консалтинг (хотя и тот консалтинг, которым занимался я, был не более реальным). И если это практика, то зачем включаться в нее, учась в университете? Люди, делающие настоящую работу, выполняют такие проекты все время. После выпуска большинство обладателей MBA получают свою порцию. Так зачем же заниматься этим в школе — неужели процесс обучения станет от этого более образовательным?

Ответ очевиден — из принципа. Университет — место, где размышляют, где отходят от практики и при этом учатся на ней. Но с подобными проектами последнее непросто. Этим нужно заниматься осторожно, глубоко, приобретая новый и новый опыт, включаясь в новые и новые команды, с помощью опытных преподавателей и в течение долгого времени. К примеру, для курса из двухсот студентов, поделенных на группы по пять человек, требуется как минимум два преподавателя на полную занятость¹⁰. Сколько школ бизнеса оказались готовы так выложиться? Действительно, сколько преподавателей смогли и пожелали так работать? Без подобных вложений проекты останутся проектами. Они не имеют никакого отношения к образованию. Джо Релин, один из самых передовых в США исследователей методов преподавания бизнеса, пришел к выводу, что какими бы «приятными» ни были такие виды деятельности, они «мало дают для повышения способности [студентов] в критическом осмыслении, переоценке, сдержанности и склонности проверять» [Raelin 1993, p. 5].

О яичнице с беконом говорят: курица в ней участвует, а свинья ей отдается полностью. В этих проектах будущие обладатели степени MBA играют роль курицы, а не свиньи. Студентка IMD заявляла о настоящем перевороте, который ее группа как будто бы совершила в одной компании: «Вряд ли в нашей жизни могло быть что-то более практическое, приближенное к реальности и более значимое, чем этот проект» [IMD 1999]. По сравнению с лекцией или «кейсом» в аудитории — возможно. Но по сравнению с теми же самыми действиями на настоящей работе? Глава ее школы сказал об этих проектах, что студенты «не только получают знания о менеджменте и практике бизнеса, они проживают их». Это «проживание» состояло из четырех стадий: «анализа конкретной сферы деятельности», «анализа компании», «анализа проблемы» и «реализации» (проспект IMD). Уэттен и Кларк написали, что «студенты, чье обучение ограничено практи-

¹⁰ Я допускаю, что на опрос группы после выполнения задания отводится 10 часов. При этом каждый преподаватель действительно мог бы удвоить нагрузку, составляющую 160 классных часов в год, поскольку для этой работы, в отличие от традиционных занятий, не требуется время на подготовку.

ческими упражнениями, часто приходят к неверным заключениям» [Whetten, Clark 1996, p. 155]. То же, очевидно, происходит и с их учебными заведениями.

Некоторые школы пытаются имитировать предпринимательство. Студенты притворяются, что строят бизнес (иногда они действительно это делают), вырабатывают стратегии, составляют планы и даже представляют их инвестиционным банкирам, чтобы получить комментарий. Гарри Дейвис и Робин Хогарт описывают, как в чикагских школах MBA проводят такие «мероприятия с полным погружением»: от команд недавно поступивших студентов «требовалось за 48 часов создать новый продукт или услугу и разработать максимально подробный бизнес-план для выведения созданного на рынок». План нужно было представить группе инвесторов. «Презентация также включает уроки менеджмента, полученные на практике» [Davis, Hogarth 1992, p. 22]. И снова это вряд ли управление, хотя определенно есть связь с бизнесом, и снова мы наблюдаем роль скорее курицы, чем свиньи, хотя и без курицы не обойтись. Пусть лучше тебя застрелят сейчас и понарошку, чем потом, но по-настоящему.

Это, конечно, еще один способ преподавания, он почти так же популярен в школах, как лекции, но считается более прагматичным, поскольку вводит реальную практику управления в учебную аудиторию.

Назад, к «кейсам» Гарварда

В течение революции, в 1960-е и последующие годы вдохновлявшейся школой при Институте Карнеги, Гарвардская школа бизнеса держалась собственного курса. Приверженность школы «кейсам» позволяла ей избегать американских горок: то опускаться к принципам управления, то подниматься к ледяным вершинам научных дисциплин. Гарвард выбрал путь инвестирования в метод ситуационного разбора — со стратегической, материальной, культурной точек зрения школа и сейчас продолжает это делать. «Спустя восемьдесят лет после того как был написан первый „кейс“, применение учебного примера по-прежнему остается основой преподавания и изучения в Гарвардской школе... Каждый год здесь разрабатывают около 350 „кейсов“, что, как утверждает, составляет большую часть из создаваемых во всем мире (интернет-сайт, 2003 год).

К чести Гарварда, он всегда делал упор на преподавание. В то время как другие школы склонялись к исследованиям, часто за счет работы со студентами, гарвардские преподаватели продолжали не только писать учебные примеры (или, по крайней мере, контролировать их написание), но также тратить значительное время на подготовку и коорди-

нацию учебного процесса. Как сказал один из профессоров журналисту «New Yorker», они проводят «невообразимое количество часов — я и сосчитать их не могу — на обсуждение курсов, которые собираются читать» [Atlas 1999, p. 44]. Во многих школах требование делать что-либо подобное вызвало бы бунт. Но несколько десятилетий назад требование публиковать исследования в научных журналах могло равным образом спровоцировать мятеж и в Гарварде. Прочитую из гарвардского текста «Business Policy» 1965 года издания: «Исследования какое-то время идут полным ходом, пока не продвигаются настолько, чтобы действительно заслуживать внимания... самая ценная для наших целей литература содержит не общие утверждения, но разборы „кейсов“» [Learned et al. 1965, p. 6]¹¹. И, делая акцент на анализ ситуаций, Гарвард продолжает утверждать, что воспитывает управляющих компаниями, тем самым вставляя шпильки в бока других школ, якобы больше озабоченных подготовкой квалифицированных кадров.

Все это создает впечатление, что управленческое образование к 1960-м годам разделилось на два лагеря, и многие ставшие престижными школы — такие как Стэнфордская, Уортонская и Чикагская — приняли академический подход школы Карнеги, а другие школы скопировали более прагматичную ориентацию Гарварда на разбор ситуаций и учебных примеров и остались ей верны¹². В определенном

¹¹ Это утверждение было повторено в практически нетронутом виде в издании 1982 года. Самое значительное изменение состояло в следующем: исследование «начинают претендовать на наше внимание» [Christensen et al. 1982, p. 6]. Далее в тексте говорилось: «Книги, на которые мы ссылаемся [в сносках], представляют собой существенный, но дополнительный источник знаний». Поучительно взглянуть на эти источники. Из 39 теоретических работ, упомянутых в сносках издания 1982 года, 31 принадлежала преподавателям или докторантам Гарвардской школы бизнеса! Остальные исследователи, очевидно, до сих пор выражали «скромную надежду» на внимание авторов!

¹² Например, отчет Пирсона привлек внимание к этому в 1959 году [Pierson 1959, p. 247–248]. Фактически такое разделение, по крайней мере в плане преподавания, отмечено еще в 1931 году Фрэзером в книге «The Case Study Method of Instruction» («Преподавание методом учебных примеров»): «Методы обучения в школах бизнеса Соединенных Штатов начинают разделяться на две системы, радикально различающиеся как в теории, так и на практике... [Это] метод инструкций, или лекционная система, и метод практики, или система примеров» (цит. по: [Dooley, Skinner 1975, p. 1]). А в школе Карнеги в 1950-е годы Купер и Саймон «были категоричны в своей критике метода „кейсов“ в качестве единственного средства для развития» у студентов способностей разрешать проблемы. Они рассматривали гарвардскую традицию бизнес-образования как анахронизм в послевоенных условиях. Купер утверждал, что с помощью чтения сотни „кейсов“ студент мог получить только сотню несвязных обрывков информации, не дающих обобщающих знаний, которые могли бы послужить для действий в новой ситуации» [Schlossman et al. 1994, p. 118].

смысле школы в стиле Карнеги рассматривали управление как науку, в то время как Гарвард считал его скорее профессией. Однако с помощью обзора и критики ситуационного метода я хотел бы показать, что эти различия скорее кажутся, чем реальные.

В пользу «кейсов»

Учебный пример, или «кейс», — это стопка бумаги из десяти-двадцати страниц текста, часто с цифрами в приложениях, иногда с рисунками. В нем описывается рабочая ситуация, обычно происходящая в какой-то одной компании. Протагонист в ней находится на некоем перекрестке и должен принять решение. Иногда пример исследует или описывает профессор, но чаще это делает ассистент, работающий под его руководством. Автор статьи в «New Yorker» говорит, что гарвардские «кейсы» имеют «унифицированный вид. Кроме того, они часто пишутся по одной и той же схеме и начинаются, как передовая статья в журнале» [Atlas 1999, p. 43].

На этих страницах в сжатой форме изложен значительный объем информации — по крайней мере той, какую можно представить в подобном виде. Для крупной компании с богатой историей в комплексной отрасли промышленности получается, что большая доля информации должна быть отброшена. Таким образом, эти страницы становятся своего рода моментальным снимком фирмы, перед которой встал некий вопрос.

Если это так, то, как написал один студент в книге о собственном опыте обучения в Гарварде, «они как бы просто сваливают всю эту муть — таблицы, колонки, примеры и тому подобное — тебе на голову, и ты не можешь сбежать, ведь завтра девяносто четыре человека — все отделение — будут ждать твоего решения» [Cohen 1973, p. 17]. В течение двух лет обучения студенты Гарварда получают «кейсы» один за другим, на новых и новых предметах, два-три раза в день, в итоге их накапливаются сотни. (Был случай, когда число «кейсов» дошло даже до девятистот; в 2003 году, сообщал интернет-сайт Гарварда, их было приблизительно пятьсот.) Вернемся к нашему студенту: «Нет лекций и лабораторных работ, учебников — и тех мало. Только „кейсы“, „кейсы“ и снова „кейсы“. ...У вас уже крыша начинает ехать, пока вы поймете, в чем же *проблема*. А вам нужно еще и *решение*... Смысл игры — доказать свою правоту» [p. 16, 17, 20].

Это взгляд из 1973 года. Сегодня некоторые представители Гарварда называют такой подход при преподавании традиционным — использование примеров с целью подвести студентов к определенному решению по конкретной проблеме. Но, поскольку в последние двадцать лет к преподаванию привлекали далеко не тех, кто учился в Гарварде

по «кейсам», сегодня метод часто используют по-другому, особенно на втором курсе в факультативных предметах, например чтобы проиллюстрировать концептуальное утверждение или оценить тот или иной прием. Но и в 2003 году Гарвард по-прежнему описывает изучение учебных примеров, как «индуктивный процесс рассуждения с целью найти ответы» (интернет-сайт).

Самое важное при работе с примерами — суметь занять определенную позицию, и Гарвард давно славится умением добиться этого от студентов. Хорошие руководители решительны, поэтому хорошие студенты, изучающие управление, должны занимать четкую позицию. Вот цитата из книги «HBS Survival Guide» («Как выжить в Гарвардской школе бизнеса»), выпущенной для студентов 2003 года обучения: «Ваше дело — прочитать „кейс“, сделать обзор документов и вывести логические аргументы для действий протагониста» [HBS 2003, p. 47]. В книге Дейвида Юинга «Inside the Harvard Business School» («Гарвардская школа бизнеса: взгляд изнутри») приводится типичная ситуация: как-то один студент сказал, что ему нужно больше информации, на что преподаватель отозвался: «Даже не приходите на мои занятия, не приняв решения. Став бизнесменом, вы будете часто сталкиваться с недостатком информации. Это ничего не меняет. Надо уметь действовать, основываясь на том, что доступно в конкретный момент» [Ewing 1990, p. 20]. Даже если это «доступное» состоит из двадцати страниц, написанных кем-то другим про ситуацию, для осмысления которой у вас совершенно нет опыта.

Сейчас на обязательных предметах восемьдесят восемь студентов усаживаются на стулья, расположенные рядами в форме буквы U, чтобы иметь возможность видеть максимум однокашников, но все их внимание сосредоточено на преподавателе. Он стоит внизу в открытом пространстве (иногда называемым оркестровой ямой). За спиной преподавателя — большая доска, и ее можно заполнить важными мыслями. А у учащихся в распоряжении восемьдесят минут на обсуждение ситуации и принятие решения, что же стоит делать компании.

При таком подходе студенты должны приходиться хорошо подготовленными, по крайней мере насколько это возможно при изучении других «кейсов», которые надо было обработать к этому дню. Ведь студенты знают, что одного из них пригласят начать довольно подробное обсуждение (известное как «ответ без подготовки» — по аналогии с широко распространенным в рекламном бизнесе «внезапным визитом» [*cold call*]). И горе тому, кто дома плохо подготовится.

После первых вступительных фраз «разверзается преисподняя — [все] студенты бросаются в бой за возможность высказать доводы: каким образом иначе справиться с ситуацией, — и сообщить, поче-

му их подход работает лучше» — так описывают этот процесс бывшие учащиеся Гарвардской школы бизнеса [Kelly F., Kelly H. 1986, p. 14]. Участие в дискуссии, которой преподаватели придают большое значение, составляет важный компонент итоговой оценки, но, когда у каждого студента в среднем меньше одной минуты — времени произвести впечатление просто не хватает. Поэтому будущие руководители должны уметь идти напролом и быть жесткими.

Одна преподавательница рассказала мне о своих взаимоотношениях со студентом из ее группы: «Я заметила ему: „Вы не участвуете в обсуждении“. Студент попытался объяснить, что он, мол, поднимал руку, но я не обращала на него внимания, и каждый раз, как он собирался привести какие-то доказательства, кто-то другой его опережал. Я ответила: „Меня не интересуют оправдания. Или вы участвуете, или нет“. Студент так и не изменил поведения, и в конце семестра я присудила ему четвертую категорию [неудовлетворительно]» [Ewing 1990, p. 38].

Спроецируйте это на жизнь, и вы найдете объяснения всем последствиям, вытекающим из полученного образования по программе MBA (о них — в главе 4).

Профессор может наблюдать за дискуссией, направлять ее или активно вести обсуждение — в зависимости от его стиля преподавания и вашего взгляда на процесс. Как правило, преподаватель задает ряд вопросов (одни предпочитают быстрые пулеметные очереди, другие делают это медленно и вдумчиво), чтобы привести обсуждение к некоему кульминационному моменту, и после он уже сможет вывести итоговый комментарий. Обычно при обсуждении конкретной ситуации есть положение, которое нужно доказать, и урок, который необходимо извлечь. Профессор определяет их заранее.

Ниже приведены положения, декларируемые как фундаментальные для метода применения учебного примера.

1. *Приносит в учебную аудиторию управленческую реальность.* «Основная форма обучения в Гарвардской школе бизнеса — метод учебного примера, при котором *схватывается суть лидерства*. Участники анализируют и обсуждают *реальные управленческие ситуации, ставя себя на место участвующих в них руководителей*» (из гарвардской программы 1999 года для высших руководителей — «General Manager Program»; курсив наш. — Г. М.).
2. *Открывает учащимся «общую картину».* «Гарвардская школа бизнеса хочет, чтобы ее студенты могли охватить... картину в целом». Юинг, будучи в те годы главным редактором

- «Harvard Business Review», продолжил эту тему в собственной книге, обратившись к читателям с предложением «представить пирамиду», и на полпути к вершине «вы подробно видите одну ее часть», в то время как уже на вершине «вид становится совершенно другим» — вы воспринимаете пирамиду «как единое целое» [Ewing 1990, p. 79].
3. *Развивает навыки управляющего компанией.* Учебные примеры дают студентам возможность «думать, говорить и действовать, как это делали бы настоящие руководители фирм»; «чувствовать себя как дома в любой управленческой ситуации и сразу же понимать, с какой стороны к ней подступиться»; «идти на риск» и «включаться в ситуацию и совершать поступки, не ожидая годами, пока усвоится ежедневный опыт» (из интервью Роланда Кристенсена в «Harvard Business School Newsletter» [Maas 1991]; см. также: [Christensen et al. 1982, p. 6; Christensen, Zaleznik 1954, p. 213; Kelly F., Kelly H. 1986, p. 15; Ewing 1990, p. 272]).
 4. *Подвергает сомнению традиционное мышление* (из гарвардской программы 1998 года для высших руководителей).
 5. *Призывает всех присутствующих к активному участию.* «Демократия в аудитории» переключает внимание студентов «с профессора на самих себя»; «студенты и преподаватели обучают и познают вместе»; «наставник» должен «работать над тем, чтобы студенты обязательно стали „хозяевами“ обсуждения. Диалог принадлежит учащимся»; задача преподавателя — «направлять и вести» ([McNair 1954, p. 11; Ewing 1990, p. 199]; также использовано послание декана Гарвардской школы, Кларка, взятое из буклета 1997 года по программе MBA).

Против «кейсов»

Взвесьте перечисленные выше положения, для этого вам понадобится ровно одна минута, и спросите себя, говорят ли они в пользу метода учебных примеров или против него. Десятки студентов, сидящих аккуратными рядами, проговаривают истории, о которых прочли накануне вечером, и это проявляет «общую картину», помогает им «ухватить суть лидерства», учит «ответственности за принятые решения», продвигает «изучение с помощью действия», позволяет «чувствовать себя как дома в любой управленческой ситуации», превращает их в людей «способных на риск» и — делает их «управляющими». Все это звучало бы совсем по-дурацки, если бы не десятки тысяч выпускников, вышедших из Гарвардской школы с глубоким убеждением в справедливости таких деклараций.

Все познается в сравнении, конечно, на фоне Стэнфорда с его методом «кусочка мела и разговоров» некоторые из притязаний Гарварда можно и принять. Но разве это не аргумент в пользу бедных? Почему бы не сравнивать метод ситуационного анализа с самой практикой управления?

В обзоре школ бизнеса для выпускников колледжей Сьюзен Ааронсон писала, что метод «настолько близок к практике, насколько этого можно добиться в аудитории» [Aaronson 1992, p. 179]. Школы бизнеса, может быть, и придвинулись очень близко, но вряд ли они исчерпали потенциал приближения. Внимательно посмотрите на аудиторию, изучающую «кейсы», вы увидите еще один способ вполне буквального использования кусочка мела и разговоров. «Пусть мальчики разговаривают» — таково известное замечание, приписываемое одному из деканов Гарвардской школы раннего периода¹³. Или, как высказался профессор Гарварда Джон Коттер: «Мои студенты „изобретают“ в день больше серьезных решений во время занятий и дискуссий, чем значительная часть руководителей [практику которых он изучал] в месяц» [Kotter 1982, p. 80].

И вновь управление сведено
к решениям и анализу

Сноровка, приобретаемая в аудитории при изучении учебных примеров, развивает профессиональные навыки при принятии решений — прямо как в школах, ориентированных на теорию. Но и эти навыки сильно ограничены: информация для выбора решений дана, а знание ситуации, выводимое из обстоятельств, отсутствует и поэтому игнорируется. Студенты анализируют предлагаемый материал, «всасывая огромное количество беспорядочных данных и обрабатывая их быстрее, чем компьютер», — как сказал один консультант о коллеге, получившем образование в Гарварде (цит. по: [Cohen 1973, p. 43]), — и подтверждают свои выводы тщательно изложенными аргументами. И это — о ситуации, про которую все в аудитории прочли, но никто не пережил, о выводах, которые можно принять, но никогда нельзя осуществить на практике. Какое блестящее принятие решений! Какое управление!

¹³ Надо сказать, что Коупленд пишет об этом несколько иначе: «Возвращаясь с собрания студентов, я встретил декана Гей... спросившего меня, как идут дела, и поскольку в тот момент я был настроен оптимистически, то сказал, что пока нахожу довольно много тем для обсуждений. „Гм, -- возразил декан Гей, -- вопрос не в этом. Хватило бы у вас тем, чтобы студенты постоянно разговаривали...“» [Copeland 1954].

Использование ситуационного анализа при изучении права (именно для этого курса впервые разработали метод примеров) на деле — более обоснованная имитация реальности. Все потому, что юристы, особенно в зале суда, имеют дело не с событиями, а с отчетами о событиях. Поэтому в школах, где изучается право, могут воссоздавать ситуации главным образом с помощью слов — логических аргументов. Воспроизведение в классе примера, характерного для юридической практики, — довольно разумный прием.

Но управление — совершенно иное дело, по крайней мере, оно должно быть иным. Эффективно работающие руководители не только говорят, убеждают и принимают решения — они еще создают события, выходя из офисов, включаясь в ситуацию, стимулируя других; они видят и чувствуют, переживают на опыте и проверяют сами. Гарвард может научить мальчиков и девочек говорить, но реальная практика приучает менеджеров слушать и смотреть. (Слова Юинга о вершине пирамиды особенно показательны, поскольку с такой высоты едва ли можно различить, что делается на земле. А что до «видения целого» то, находясь на вершине, вряд ли можно определить форму пирамиды, не говоря уже о том, чтобы узнать, что там внутри.)

Для руководителя очень важно уметь прийти к логическому выводу и убедить в нем остальных. И метод ситуационного анализа определенно развивает эти навыки. Но если придавать им чрезмерное значение, что происходит на занятиях по «кейсам», то нетрудно извратить весь процесс управления. Руководители должны чувствовать все происходящее; им приходится постоянно лавировать между Сциллой и Харибдой противоречивых явлений, им нужно добывать информацию¹⁴, глубоко зондировать почву, — и все это находясь на земле, а не на вершине мифической пирамиды. «Общей картины» отсюда не увидишь, как не смоделируешь ее, прочитав двадцатистраничный документ; ее надо конструировать медленно, осторожно, годами накапливая серьезный опыт. Заявление Юинга, будто обсуждение «кейсов» в аудитории может заменить «годы и годы [ожидания], пока будет усвоен повседневный опыт», — абсолютная чепуха. Обсуждение выводов, основанных на опыте других людей, может создать иллюзию опыта. Практику управления нельзя вывести в учебной аудитории, подобно химической реакции, произведенной в лаборатории.

¹⁴ Сопоставьте это с заявлениями декана Донэма, говорившего в 1922 году, что «фактов слишком много», поэтому «рекомендуется давать как значимый, так и незначимый материал, чтобы студент приобретал опыт отбора фактов, относящихся к исследуемому случаю». Также он утверждал: «Обычный учебный пример не должен требовать от студента сбора новых данных, не входящих в изложение условий», напротив, следует изучать «известные факты» [Donham 1922, p. 60].

Что действительно «кейс» имитирует (и вызывает), так это, возможно, проблему избыточного управления, наблюдаемую нами сегодня: руководители заседают в головном офисе, обсуждая слова и цифры, не видя и не чувствуя текущей ситуации. Вербальное заменяет увиденное и прочувствованное, и управление становится неким артефактом, дистанцированным от ситуации, на которую он так мощно влияет. «Этот чертяка расслаживается, ожидая возможности исследовать „кейс“», — заметил один менеджер о коллеге, закончившем Гарвард. Вот как характеризует подобный процесс Кадз Мисина, шесть лет преподававший в Гарвардской школе бизнеса, а затем вернувшийся в Японию:

Вначале большинство трезвомыслящих студентов с болью осознают, что они едва ли хоть малое знают о компании и ее проблемах даже после тщательного изучения материалов «кейса». Они испытывают серьезные трудности, публично оглашая свое суждение, не говоря уже о разумной защите собственной позиции. Но интересно, что студенты быстро и, возможно, навсегда справляются с чувством неловкости в ситуации, когда «кейсы» продолжают поступать и надо определяться с решением, а ответ «я не знаю» не принимается (www.impm.org/Mishina).

Слова — это жизнь, сокращенная до категорий, а цифры сокращают слова до упорядоченных категорий. Последние приобретают смысл, только укоренившись в богатом жизненном опыте, в мире за пределами головного офиса и аудитории, изучающей «кейсы». Малколм Макнэр, один из известнейших гарвардских преподавателей маркетинга, писал, что менеджерам необходимо «обладать способностью наглядно представлять потенциальные значения и взаимоотношения фактов» [McNair 1954, p. 8]. Это довольно справедливо. Но насколько наглядно можно что-то представить в аудитории, где изучают примеры? Как в процессе дискуссий о продуктах, к которым никто никогда не прикасался, и о потребителях, которых никто не встречал, произойдет озарение? (См. об этом в следующей врезке.)

«Практически любой бизнес, рутинный по своей природе, может быть сведен к принятию решений, основанных на определенных наборах фактов» — так в 1922 году писал гарвардский декан Донэм [Donham 1922, p. 58]. Но также он говорил о трудностях подачи примеров «управлений предприятиями» «в форме, позволяющей студентам ясно представить факты». Еще он утверждал, что с маркетингом и банковским делом все обстоит иначе, поскольку эти сферы «не требуют от студентов игры воображения — ведь „кейс“ уже описан и распечатан» [p. 61]. Помогает ли это объяснить, отчего так много обладателей MBA заняты в узкоспециализированных сферах деятель-

ности, например в маркетинге и финансах, и настолько мало из них занимаются текущей повседневной деятельностью, то есть непосредственным управлением.

Увидеть колонны

Я живо помню одно событие, произошедшее, когда я сам учился по магистерской программе. Преподаватель имел богатый опыт в оперативном управлении и интересовался больше практикой, чем теорией. Однажды он спросил одного из нас, сколько колонн в холле, через который мы ежедневно проходили по многу раз. Студент не ответил. Тогда ему предложили пойти посмотреть. Он вернулся, и преподаватель огорошил его следующим вопросом: «Какого цвета пол?» Когда студент снова вернулся из холла, он мог рассказать о нем все. Таким неординарным способом профессор донес до нас свою мысль — жаль, что таких, как он, мало. В школах бизнеса нас просто не учат *видеть*.

Так что же происходит с разработкой стратегии? Она сжимается до принятия решений, как в гарвардском труде «Business Policy». Разработку тщательно отделили от воплощения, что оказалось удобным для аудитории, изучающей «кейсы», так же как и дальнейшее ее сокращение до производственного и конкурентного анализа, сделанного Портером. Но разве это достойно стратегии? Не поэтому ли так много выпускников программ МВА занимаются «стратегией» в консалтинге и плановых отделах (что будет описано в четвертой главе) или, становясь главами компаний, формулируют простые и величественные стратегические принципы, с треском разбивающиеся о суровую действительность.

Естественно, руководитель должен принимать решения и думать о стратегии. И мы, безусловно, верим, что он будет это делать, опираясь на логику аргументов. Но может ли управление исчерпываться этим, заканчиваясь там же, где и метод учебного примера?

Социальные навыки и метод «кейсов»

Утверждают, что метод анализа ситуаций не ограничивается вышеперечисленным. Он также учит «претворению», «лидерству», «этике» — то есть социальным навыкам. Но так ли это?

Конечно же бывают «кейсы», связанные с подобными обстоятельствами. Но с ними студенты поступают так же, как и с остальными: читают и обсуждают содержание. И снова — анализ и принятие решений. Вот как в буклете 1998 года описывается гарвардская программа для руководителей мирового уровня (Program for Global Leadership).

Метод «кейсов»... схватывает сущность лидерства. Исследования «кейсов» сами по себе обеспечивают интенсивное обучение лидерским качествам, требуя от участников анализа фактов и ситуаций, самостоятельного мышления, составления плана действий и убеждения коллег в преимуществах своей позиции.

«Начальничество» — возможно... но лидерство?

Также существует курс по воплощению стратегии, опять-таки основанный на учебных примерах. Но разговоры о внедрении учат реализовывать не больше, чем разговоры о принятии решений учат действовать. На деле гарвардские курсы по разработке стратегии были намного более успешны, чем курсы по ее практическому применению, всегда вызывавшие сомнения. Причина очевидна. Разрабатывать в аудитории — легко, особенно в такой, где изучают «кейсы». Каждый может высказаться о будущей стратегии компании, сократив эту стратегию до одного решения. Но как научить реализации решений в аудитории, состоящей из людей, ничего не могущих осуществить, даже если все могут все разработать? Отсюда — гарвардский труд «Business Policy», в котором «выполнение» называется главным образом «административным» [Learned et al. 1969, p. 19]. А гарвардские выпускники Фрэнсис Келли и Хизер Келли вообще сокращают это понятие до «указаний» [Kelly F., Kelly H. 1986, p. 32].

Разделение внедрения и разработки может быть удобным для учебной аудитории (не говоря уже о консалтинговой фирме или плановом отделе), но оно часто губительно для практических задач. Стратегия — процесс взаимодействия, а не последовательность, состоящая из двух шагов; она требует непрерывной обратной связи между мыслью и действием. Иными словами, успешны не те стратегии, которые разработаны совершенным образом, а такие, что основаны на опыте. Представление о руководителе, вещающем с высот, и о исполнителях, нарезающих круги, воплощая его идеи, часто оборачивалось формулой катастрофы, привычно списываемой на ошибку внедрения. Стратеги должны сохранять контакт с ситуацией, знать на чем они строят оперативное искусство, откликаться, реагировать.

и приспособливаться, часто позволяя стратегиям *появляться* шаг за шагом. Короче говоря, они вынуждены *учиться*¹⁵.

Два основных способа связывают разработку с воплощением. Либо «разработчик» прямо контролирует внедрение, как это часто делают предприниматели, либо «реализаторы» играют ключевую роль в «разработке», что нередко бывает в сфере высоких технологий и других ситуациях, связанных с риском. Здесь роль управления состоит не столько в *разработке*, сколько в *содействии* — в том, чтобы воодушевить других, предлагать стратегические инициативы, внимательно выслушивать их результаты, помогать объединению лучших из них в цельное представление о ситуации и о стратегии для немедленного принятия решения. В определенном смысле в первом приближении управление — дело скорее творческое и во втором — скорее благородное. Но вместо этого метод разбора ситуаций воодушевляет студентов только на аналитический подход.

Вторичность

Эта глава началась со слов Уайтхеда: «Секрет посредственности ученого мира — в его вторичности», написавшего это в 1929 году. Существование «третичных» школ, где опираются на теорию, вряд ли оправдывает «вторичность» школ, в которых изучают ситуации. (В 2003 году интернет-сайт Гарварда описывал «кейсы» как «отчеты о реальных ситуациях в бизнесе, полученные из первых рук». Опыт мог быть первичным; но ни запись его в виде примера, ни еще более удаленное от практики обсуждение в классе таковыми не были.)

Стерлинг Ливингстон использовал эту цитату из Уайтхеда в статье «Myth of the Well-Educated Manager» [Livingstone 1971]. В прошлом руководитель, затем преподаватель в Гарвардской школе бизнеса, Ливингстон не был доволен происходившим вокруг. «Те, кто быстро схватывает в классе, часто... медленно соображают в кресле главы компании», — писал он. Все потому, что «утвержденные образовательные программы не готовят к самому необходимому для успешной карьеры в управлении», а именно «к обучению на собственном опыте» [Livingstone 1971, p. 79, 84]. Вместо этого студенты «исследуют записанные учебные примеры, содержащие проблемы и возможности, открытые кем-то другим, обсуждают их, но ничего не делают». Даже

¹⁵ О стратегии как процессе познания см.: [Mintzberg et al. 1998, ch. 7]. О ней же как процессе разработки, планирования и позиционирования см. там же, главы 2, 3 и 4 (глава 2 содержит детальную критику отделения разработки от воплощения). См. исследование неотложной стратегии: [Mintzberg 1987; Mintzberg, Waters 1985].

«информация о руководстве во многом вторична, чаще всего это просто указания неизвестно кому, как решать человеческие проблемы „бумажных людей“». Не неся ответственности и не имея возможности действовать, учащиеся не могут «выяснить для себя, что работает, а что не работает на практике» [Livingstone 1971, p. 84]¹⁶.

Участие?

В статье 1981 года гарвардский профессор Артур Тёрнер особенно активно критиковал «демократию в аудитории», считая, что она в большей степени «оркестрована» профессором, который «в буквальном смысле „дирижирует“ обсуждением», чтобы продемонстрировать некую модель или аналитическую схему [Turner 1981]. Соответственно своей роли преподаватель чувствует, к кому обратиться и чьи комментарии записать на доске, чтобы доказать собственные положения. Таким образом, метод, со времен Донэма определяемый как «индуктивный» [Donham 1922, p. 55], иными словами, служащий для извлечения знаний из опыта, в действительности бывает и дедуктивным, то есть выводящим знание из отвлеченной структуры. Это применимо даже к описанию какой-либо ситуации. Например, если автора «кейса» учили, что *единственным* стратегом может быть только глава фирмы (как это указывается в гарвардском труде «Business Policy») ¹⁷,

¹⁶ Малколм Макнэр признавал некоторые из этих проблем в своей книге о ситуационном методе, вышедшей в 1954 году, но утверждал, что преимущества перевешивают их:

Хотя методу «кейсов» вполне присущ реализм, он ни в коем случае не идентичен реальности. Автор примера произвел отбор фактов для студента, который не приобретает опыта в поиске и опознании значимой информации и отношений в континууме повседневных деталей, составляющих жизнь людей в бизнесе. Метод ограничен и средством исполнения — печатным листом, не способным передать многие тонкие, но важные нюансы человеческой личности и поведения. Наконец, студент должен выявить проблему за очень короткое время, и он не несет ответственности за дальнейшие действия. В реальной ситуации сотрудникам с их проблемами, конечно, приходится жить совсем иначе [McNair 1954, p. 86].

Все это автор называет «нехваткой некоторого реализма», но приходит к выводу, что ситуационный анализ при все при том «...кажется, дает представление о сфере возможных деловых административных проблем лучше, чем любой другой метод», особенно лекционный.

¹⁷ Кеннет Эндрюс целиком соотносит бизнес с «„точкой зрения“ исполнительного директора или генерального управляющего» [Andrews K. 1987, p. 3]. Кроме того, он добавляет раздел «Президент как архитектор организации» [p. 19] и утверждает, что «другие ключевые руководители... должны либо вносить свой вклад, либо соглашаться со стратегией, если она представляется эффективной» [p. 361].

то создатель примера будет моделировать стратегическую ситуацию исключительно вокруг директора.

Отметим также, что основные предметы в Гарварде ведутся во многих параллельных группах разными преподавателями, тратящими много времени на координацию содержания. Вряд ли это приводит к открытиям в учебном процессе. «Насколько тщательно мы должны придерживаться нормативов во время дискуссии?» — спросил как-то ведущий преподаватель на собрании. Позже он, исходя из многолетнего опыта, «суммировал различные отзывы, к которым должны быть готовы ведущие дискуссий. „Важно не *просто* дать ответ, но *заставить* их чувствовать и видеть завод — большой, грязный и небезопасный“» (см.: [Atlas 1999, p. 44]; курсив наш. — Г. М.).

«Комментарий для преподавателя», прилагающийся к каждому примеру, «показывает наставнику цель изучения „кейса“». Например, в примечаниях к «хорошо известному „кейсу“ по бухучету предлагаются вопросы, которые преподаватель может написать на доске, и указывается, как направить группу на обсуждение поднятых проблем, в каком порядке и с какими результатами» [Ewing 1990, p. 226]. Юинг считает такие указания «важнейшими для контроля качества... В конце концов, студенты всех отделений [Гарвардской школы] будут сдавать один и тот же итоговый экзамен» [p. 227].

Тёрнер приходит к выводу, что при разборе примеров менеджеры получают навыки, «существенные для ситуации, в которой они находятся», но «в основном не имеющие значения для руководящей деятельности» [Turner 1981, p. 8]. Например, «кейсы» учат «быть убедительным, обращаясь к аудитории от 40 до 90 человек» и «производить впечатление, особенно на преподавателя». Это приводит Тёрнера к неутешительному предположению: «чем искуснее преподаватель и более довольны студенты, тем меньше пользы от обучения» [p. 7].

Еще более суров известный психолог, профессор Крис Аргирис, преподававший курс «поведение и обучение в организациях» в Гарвардской школе бизнеса. Также задавшись вопросом о демократии в аудитории, он наблюдал трехнедельную развивающую программу для руководителей, ее вели специально отобранные «зубры» метода ситуационного анализа, приглашенные из Гарварда и других школ.

Аргирис подсчитал комментарии, которыми учащиеся делились друг с другом, и те, что получал и давал преподаватель [Argyris 1980]. На всех занятиях, кроме одного, первых было значительно меньше, чем вторых. («Поднялся лес рук, пытающихся привлечь внимание», — писал Юинг об обсуждении «кейса» в Гарварде [Ewing 1990, p. 23]. Тёрнер описывал этот процесс как «не столько дискуссию, сколько серию диалогов между наставником и учащимися» [Turner 1981, p. 6]). В результате Аргирис назвал дискуссии в аудитории «се-

рией игр и маскировкой игр» [Argyris 1980, p. 195]: преподаватели организуют полемику, «провоцируя студентов предлагать заведомо неправильные решения проблем»; делают они это так, что суть проблемы раскрывается только в конце занятия. Когда одного из преподавателей спросили, почему же он не задал ключевые вопросы в начале занятия, ответ был: «Это нарушило бы интригу игры». Главное для них — «контролировать процесс обучения» [p. 291, 292.].

Аргирис описал одно такое занятие: «Несколько самых бойких студентов поняли, что преподаватель просто манипулирует ими, провоцируя соревноваться между собой. В результате один из учащихся заявил, что „больше не попадетсЯ на эту удочку“. Он „самоустранился“ от дискуссии — и активность остальных студентов „заметно снизилась“. В конце курса другой учащийся спросил преподавателя: „А на какой вы сейчас стадии — вы пытаетесь заставить нас голосовать, или стремитесь склонить к противоположной позиции, или вам нужны общие комментарии?“ Преподаватель был обескуражен» [p. 294].

Перекосы в «кейсах»

Выше я упоминал, что при написании примеров возможны перекосы — например, «кейс» по стратегии строят вокруг руководителя компании, если автора учили, что именно глава фирмы является стратегом. Мне не известно ни одного исследования такого рода перекосов в примерах по бизнесу, но знакома работа, посвященная учебным примерам из области государственного сектора, которые, по мнению авторов, следуют «модели школ бизнеса» [Chetkovich, Kirp 2001, p. 284].

Четкович и Кирп изучили десять «кейсов»-бестселлеров из программ по государственному сектору Америки за 1997/98 учебный год. Они были написаны в Гарвардской школе государственного управления имени Джона Кеннеди, «фактически обладающей монополией в данной сфере» [p. 281]. Авторы делают несколько неутешительных выводов:

Мир политики описывается как область, в которой официальные лица высокого ранга, обычно не принадлежащие к организациям, имеют дело с четко ограниченными политическими проблемами. Историческому и социальному контексту придается ограниченное значение. Подход к действию скорее индивидуален, чем обусловлен социальными факторами, и конфликты происходят чаще, чем сотрудничество. Одинокое герои действуют, получая лишь малую помощь, или вклад от политиков, общества и подчиненных в организациях [p. 286].

Вообще, высказывания Четковича и Кирпа вполне подходят к примерам по бизнесу: «[протагонисты] практически неизменно являются

героями», в то время как менеджеры среднего звена не играют важных ролей и чаще всего остаются неназванными, а рядовые сотрудники «редко упоминаются даже в качестве полезных источников информации» [Chetkovich, Kirp 2001, p. 288, 290]. «В этой политической вселенной решения принимают только личности, действующие индивидуально», кроме того, акцент делается на «пришельцев, посланных, чтобы выручить несправляющуюся организацию», при этом «доминирует модель действия сверху вниз или снаружи вовнутрь» [p. 289, 290].

Особенно убийственно следующее замечание: «В четырех из девяти полноразмерных „кейсов“ не приводилось никаких исторических данных за исключением минимума, необходимого для того чтобы предыстория была понятной». В остальных «содержался легкий набросок сложной хронологии». Создавалось впечатление, что «история вообще не имеет особого значения» [p. 297]. Неужели руководитель надеется, что сумеет оценить будущее без глубокого понимания прошлого?

Не столько «кейсы»,
сколько их использование

В завершение этого обсуждения я хотел бы подчеркнуть, что спору не с «кейсами» per se *. Описания ситуаций в качестве историй — хроник опыта — могут принести пользу, коль скоро их авторы уважительно и бережно относятся ко всем факторам, в том числе и к предыстории. «Кейсы» могут быть мощным средством демонстрации огромного разнообразия деловых ситуаций, если считать их приложениями к опыту, а не его заменой. (Во врезке отражена похожая точка зрения, предлагающая идею альтернативного использования учебных примеров.)

«Кейсы» как разные точки зрения

*Жанна Лидтка, профессор Дарденской школы;
текст подготовлен специально для этой книги*

Одно из самых интересных преимуществ метода применения учебных примеров — возможность использовать его, чтобы заставить студентов посмотреть на ситуацию с разных сторон и развить в них эту способность. Слишком часто при разборе «кейса» их просят сыграть только одну роль — роль «руководителя», обязанного

* Как таковыми, по существу, самими по себе (лат.). — Примеч. ред.

принять решение. И мы как наставники ценим в студентах качество, называемое «решительность», качество, порожденное желанием игнорировать сложность ситуации. Вполне понятно, что такой подход заставляет многих из нас нервничать: что же на самом деле усваивают студенты, пользуясь методом «кейсов».

Но этот метод может произвести противоположный эффект: студенты приобретают опыт рассматривать любую ситуацию с всевозможных точек зрения. Они узнают, как разные люди осмысливают одну и ту же проблему. В конце концов каждый «кейс» уже включает (или он может быть изменен соответствующим образом) целый набор персонажей, видящих мир совсем не так, как «руководитель». Мы просим студентов помочь друг другу примерить эти многочисленные роли в процессе выявления проблемы или поиска ее решения. Мы также ставим под вопрос поверхностную интерпретацию точек зрения и мотивации других людей. Таким образом мы подтверждаем, что принятие решений в организациях — сложный, богатый нюансами и многосторонний процесс. При этом будут усваиваться навыки, которые и спустя годы позволят студентам отойти от примитивной «решительности».

Но когда учебные примеры заменяют практику вне истории и контекста, а людей заставляют принимать определенную позицию по вопросам, в каковых они мало что понимают, это, по моему мнению, становится угрожающим. Суть проблемы я выразил в маленьком «кейсе», который придумал сам.

Выбор Джека

[На лекциях] студенты ждут, что вы дадите «ответ».

Это заведомое предубеждение против действия.

А вот что мы говорим, используя метод «кейсов»:

«Да, я знаю, что у вас недостаточно информации, но что вы будете делать, используя имеющуюся?»

(Роджер Мартин, декан школы бизнеса Университета

Торонто

[Lieber 1999, p. 262])

«Итак, Джек, вы в Matsushita. Что вы собираетесь делать?» Преподаватель [Гарвардской школы бизнеса] и восемьдесят семь однокашников Джека с нетерпением ожидают его ответа на этот провокационный вопрос. Джек готов; он обдумывал это долго —

с тех самых пор как ему сообщили, что метод «кейсов» предназначен «разрушать традиционное мышление». Ему также не раз повторяли, что хорошие руководители умеют принимать решения, поэтому хорошие студенты МВА должны придерживаться четкой позиции. Итак, Джек сглатывает комок и начинает:

Как я могу ответить на этот вопрос? До вчерашнего дня я почти не слышал о Matsushita. А сегодня вы хотите, чтобы я произнес речь об их стратегии.

Вчера вечером мне надо было подготовить еще два «кейса». Поэтому на Matsushita с ее сотнями сотрудников и тысячами продуктов осталась пара часов. Я быстро прочел «кейс» в первый раз и, скажем, не так быстро во второй. Я никогда не пользовался ни одним из их товаров. (До вчерашнего дня я даже не знал, что Matsushita это и есть Panasonic.) Я никогда не заходил ни на один их завод и не разговаривал ни с одним из покупателей. Я совершенно точно не знаком ни с кем из людей, упомянутых в «кейсе». Кроме того, проблема тесно связана с техникой, а я исключительно плохо в ней разбираюсь. Мой опыт работы, каким бы он ни был, связан с мебельной фабрикой. Все, что у меня есть, — эти двадцать страниц. Это поверхностное упражнение. Я отказываюсь отвечать на ваш вопрос!

Что происходит с Джеком дальше? Насчет Гарварда — догадайтесь сами. Но оттуда он возвращается в мебельный бизнес и погружается в изучение товаров и услуг, а также людей, индустрии и процессов производства. Он тщательно изучает историю отрасли. Постепенно, благодаря упорству и решительности, Джек научился отменять традиционные представления — и поднимается до должности управляющего компанией. На этом посту, вряд ли с помощью производственного анализа (в Гарварде его изучают позже), он со своими людьми вырабатывает стратегию, изменившую всю индустрию отрасли.

Вернемся на лекцию. Билл, сидящий рядом с Джеком, бросается в дискуссию. Он тоже ни разу не был в Японии (хотя знал, что Matsushita распространяет продукцию под фирменным знаком «Panasonic»). Билл делает несколько умных замечаний и получает свой диплом МВА. Это обеспечивает ему работу в престижной консалтинговой фирме, где, словно на занятиях по «кейсам» в Гарварде, он переходит от одной ситуации к другой, в каждом случае делая одно-два умных замечания. Билл занимается проблемами, с какими прежде ему никогда не приходилось сталкиваться, и всегда завершает работу до начала воплощения собственных идей. Поскольку и такой опыт имеет обыкновение накапливаться, довольно скоро Билл становится руководителем ведущей электротехнической компании. (Он никогда не консультировал подобные предприятия, но это действительно напоминает ему о «кейсе»)

Matsuchita.) Там Билл составляет причудливую высокотехнологичную стратегию, реализованную путем решительной программы поглощения. Что происходит дальше? Догадайтесь снова сами.

*Читатели книги Фрэнсиса Келли и Хизер Келли
«What They Really Teach You at the Harvard Business School»
(«Чему на самом деле учат в Гарвардской школе бизнеса»)*

[Kelly F., Kelly H. 1986, p. 46], возможно, спросят:

«Прочитать „кейс“ и сделать анализ за несколько часов?»

*Ответ Гарварда — «да». Студентам надо готовить
два-три „кейса“ каждый день...*

*Поэтому [они] должны работать так,
чтобы анализ делался и быстро и хорошо.*

Уроки Бока

В этой главе мы вновь и вновь переводим стрелку обсуждения от «кейсов» Гарварда к теоретическому подходу других школ и снова назад, к Гарварду, — такое маневрирование выбрано, чтобы наконец прийти к выводу, который, я надеюсь, становится все более ясным. Но прежде я хочу рассказать о случае, выявляющем не только взгляды Гарвардской школы бизнеса на собственный метод учебных примеров, но и откровенную его критику и эволюцию, произошедшую с тех пор, а самое главное, он подводит нас к итоговому результату.

Дерек Бок, будучи ректором Гарвардского университета, решил в отчете за 1979 год прокомментировать работу Гарвардской бизнес-школы [Вок 1979]. Для любого, кто был уже знаком с двумя базовыми отчетами 1959 года, его замечания выглядели довольно мягкими и вполне очевидными. Но в Гарвардской школе поднялось возмущение, выразившееся в отклике на пятидесяти двух страницах в ответ на двадцать три, написанные Боком. Такая реакция выявила проблемы школы значительно лучше, чем слова самого ректора.

Бок, представитель гарвардской юридической школы, задался вопросом, в состоянии ли школа бизнеса понять всю «ограниченность» метода ситуационного анализа и включить в учебный план более концептуальный материал, добавив своим курсам больше теории. Вот вкратце его мысль:

Хотя «кейс» — отличное средство для обучения студентов теории и технике, он прежде всего не идеален потому, что не доносит до учащихся концепции и методы анализа. К тому же метод «кейсов», концентрируясь на обсуждении детальных фактических ситуаций,

ограничивает время, имеющееся у студентов, на освоение техники анализа и концептуального материала... [Более того], поскольку система «кейсов» требует гигантских усилий, [у преподавателей] может остаться мало времени, чтобы предугадать проблемы более долгосрочного характера или активно заняться разработкой качественных и глубоких обобщений, теорий и методов [Bok 1979, p. 24].

На следующий день после того как Бок выпустил свой отчет, «New York Times» посвятила ему передовую статью, а вскоре по этому же поводу вышел «Fortune» с тематической статьей номера [Kiechel 1979]. Все это очень расстроило Марвина Бауэра (выпускника гарвардской программы MBA 1928 года), который создал и до того времени возглавлял консалтинговую фирму McKinsey & Company. Согласно одному из наблюдателей, McKinsey пришлось бы «потерять больше всех», если бы школа сократила использование метода «кейсов», поскольку с 1937 года компания взяла на работу «более тысячи свежеспеченных дипломников MBA», чтобы стать «консалтинговой компанией, стоящей на голову выше остальных» [Mark 1987, p. 58–59, 60].

Было решено, что Боку ответят бывшие питомцы. Бауэр собрал почетный комитет из семи руководителей виднейших компаний (AT&T, Ford, etc.) и поручил пятнадцати более молодым выпускникам Гарвардской школы бизнеса подготовить для них доклад. Его назвали «Успех стратегии» [HBS Associates 1979] и открыли словами Бенджамина Дизраэли: «Секрет успеха лежит в точном следовании выбранной цели». Цель Гарвардской школы была следующей: «стать учебным заведением, которое готовит просвещенных менеджеров высшего звена для бизнеса», «необходимых миру практически в неограниченных количествах», для того чтобы «цели любой организации — коммерческой, некоммерческой и правительственной» были достигнуты [p. vii].

В докладе неоднократно подчеркивалась важность обучения, «разработанного для нужд руководителя, а не технического специалиста» [p. vii]. Но из пятнадцати авторов доклада семь были консультантами (McKinsey), двое работали в финансовых учреждениях и четверо состояли в штате крупных корпораций; только один, или от силы двое были именно руководителями (первый помощник руководителя по развитию продуктов в General Food Corporation и менеджер из American Telephone and Telegraph Company). В докладе в довольно обидных выражениях принижалось значение технических специалистов, всегда находящихся в распоряжении руководителя, поэтому и роль Гарварда сводилась к «обеспечению своих студентов ровно таким объемом знаний, которого хватает для управления техническими специалистами», а также к «пониманию количественных методов, способствующих при-

нятию решений, и работе с ними», но без «необходимости... становиться техником-экспертом по их использованию» [р. 21]¹⁸.

Программа исследований школы в докладе была названа «самой обширной по сравнению с программой любой другой школы бизнеса», правда в одном месте исследования путали с написанием «кейсов», а в другом от них просто отказывались: «развитие — в условиях учебного заведения — более качественных обобщений и абстрактных теорий для руководителей идет вразрез с базовой природой процесса управления в бизнесе» [HBS Associates 1979, р. 28]. И авторы не привели никаких исследований или теорий в поддержку этого умозаключения. (Здесь можно вспомнить, что их вывод идет в разрез с убеждениями декана Донэма, который первым в Гарварде ввел ситуативный метод, ожидая, что он будет использован в соединении с теорией, и который проиграл эту битву преподавателям, имевшим минимальный опыт в бизнесе.)

Вывод из доклада заключался в следующем: «Мы призываем школу оставить в учебном процессе метод „кейсов“ в качестве преобладающего», ведь это «особый, ориентированный на студента, превосходящий лекции способ обучения... нацеленный на подготовку руководителей» [р. vii].

Гарвардская школа бизнеса какое-то время болезненно реагировала на упоминание о докладе Бока. «Если вы поднимете этот вопрос в разговоре с деканом, он будет очень расстроен», — сказали журналисту «New York Times», когда он посетил студенческий городок пять лет спустя [Mark 1987, р. 63]. Но постепенно, возможно даже неосознанно, школа осуществила практически все, что предлагалось в отчете Бока и отклонялось в отчете Бауэра.

- «Падение рейтингов [в бизнес-прессе] и давление со стороны студентов, чувствовавших меньше уверенности в своих аналитических и технических возможностях, чем выпускники других школ»

¹⁸ По словам авторов, они «не обнаружили» значимых доказательств того, что руководителю компании требуется или понадобится «объем количественных или теоретических знаний», преподаваемый в других школах. «В целях всесторонней проверки этого положения мы узнали у директоров [окончивших Гарвардскую школу бизнеса], читают ли они научные журналы с количественным содержанием. Из 25 респондентов почти никто не читал такие публикации регулярно и лишь несколько просматривали их от случая к случаю в то время как большинство постоянно читали „Harvard Business Review“ [HBS Associates 1979, р. 21]. Опрос директоров — выпускников Гарварда в основном получивших там степень MBA и, следовательно, имевших малое количество количественных знаний» о чтении ими «количественных журналов», бросает вызов утверждению Бока о том, что студентам Гарварда необходимо лучше осваивать методы анализа!

(как писал в октябре 1994 года «Business Week» [Byrne J., Bongiorno 1994]), вынудили школу в середине 1990-х провести реформу учебного плана. Как было замечено выше, стратегию начали преподавать уже систематически и с точки зрения аналитического подхода.

- К середине 1990-х число «кейсов» в программе МВА было сокращено (аж с девятисот до примерно пятисот), хотя они по-прежнему преобладали в учебном плане, во многом согласно рекомендациям Бока («Достоинства [метода „кейсов“] слишком очевидны и чрезвычайно значимы для основной задачи Школы», чтобы отказаться от него [Bok 1979, p. 25]). А слова декана из буклета программы МВА за 1997/98 учебный год могли бы стать проклятием для Бауэра: «Метод „кейсов“ — не единственный наш метод преподавания».
- После единственной, ранней и безуспешной, попытки усадить студентов за персональные компьютеры, в конце 1990-х годов школа наконец-то сделала это. «Мы были как бы далеко-далеко позади», — сказал декан Кларк журналисту «New York Times» [Leonhardt 2000 a].
- С середины 1980-х школа начала планомерно сокращать число «доморощенных» преподавателей, нанимая молодых специалистов из других учебных заведений, в основном ориентирующихся на исследования, — до тех пор пока уже после 2000 года декан не попросил серьезнее отнестись к докторам наук, подготовленным самой школой. Также были привлечены некоторые «звезды», преподававшие метод исследований, а деятельность многих докторантов получила поддержку за счет объединения с гарвардскими программами по психологии, экономической теории и прочим дисциплинам.
- Возможно, ярче всего о происходящем говорит тот факт, что спустя семьдесят восемь лет школа наконец-то отменила курс «деловой политики», долгие десятилетия бывший ее «визитной карточкой» [Leonhardt 2000 a], и одновременно добавила второй обязательный курс по финансам.

Конвергенция в бизнес-образовании

До этого момента если и было не понятно, к чему я клоню, то теперь моя мысль должна стать очевидной: Гарвардская и Стэнфордская школы бизнеса разделены в основном географически. Зайдите в аудиторию Гарварда, где изучают «кейсы» и преподаватель ведет обсужде-

ние ситуации в компании. Конечно, она будет отличаться от лекционного зала в Стэнфорде, в стенах которого ученый-экономист повествует о теории игр. Послушайте их разглагольствования — кажется, что один занимается управлением как профессией, другой — бизнесом как наукой. Но отступите на один шаг, и, возможно, вы сумеете понять, насколько одинаковы эти подходы, — сходство впечатляющее. У студентов мало или вообще нет опыта управления, но их, предположительно, готовят к менеджменту. «Управление», изучаемое ими, сводится к умению принимать решения с помощью аналитического подхода¹⁹ и в основном подается через бизнес-дисциплины; обе школы верят в необходимость исследований и научных публикаций, для этого они нанимают друг у друга докторов наук; вместе они пачками производят выпускников, в основном специалистов по бизнес-функциям в конкретных сферах деятельности, многие из которых, тем не менее, надеются стать руководителями компаний, способными управлять всем, чем угодно. Так это и продолжается. (Сейчас Гарвард и Стэнфорд вместе работают над заказными программами для руководителей.) Декан Школы управления Слоуна при Массачусетском технологическом институте еще в далеком 1968 году заметил, что «различия между этими школами бизнеса... кроются не в направлении их пути, но в происхождении» (см.: [Zalaznick 1968, p. 202]).

Хотя сама Гарвардская школа бизнеса довольно упорно придерживается метода «кейсов», у нее осталось мало настоящих последователей. Тридцать лет назад некоторые школы копировали каждое ее движение, превращаясь в гарвардские клоны; сегодня мало кто так поступает. Дело не в том, что Гарварду перестали подражать. Как раз наоборот, копируют сильнее, чем когда-либо. Но вместо двух моделей существует одна — смесь этих двух. Другими словами, почти в каждой уважаемой школе сегодня значительное место занимают базовые дисциплины, исследования, теория и метод учебных примеров. Преподаватели, занимающиеся «кейсами», сильнее полагаются на общие концепции или, правильнее сказать, делают это более открыто. В свою очередь преподаватели, ориентированные на теорию, используют больше примеров.

Как показано на рисунке 2.2, Гарвард и все остальные школы бизнеса оказались в конце концов в довольно сходном положении. Это

¹⁹ На деле глава, написанная Бахом для отчета Пирсона, начиналась отзывом о Гарвардской школе и ее «кейсах» как о методе, «придающем основное значение» в менеджерском образовании способности принимать решения [Pierson 1959, p. 319]. Но нельзя забывать, что два очевидных самых аналитических подхода к преподаванию управления — работа Портера по стратегии [Porter M. 1980] и книга Бира о поведении в организациях [Beer et al. 1985] — исходят от профессоров Гарварда, а не школы, ориентированной на теорию.

положение имеет отношение к В, а не к А. Такие школы учат бизнес-функциям, анализу и принятию решений, одновременно пытаются создать впечатление, что готовят руководителей — для бизнеса и всего остального. На самом деле это не так. В мире, где все держится на опыте, в мире образов, звуков и запахов наши учебные заведения побуждают мальчиков и девочек говорить, анализировать и принимать решения. В мире, где действуют, видят, чувствуют и слушают, школы бизнеса готовят наших лидеров, лишь развивая им мышление. В итоге учащиеся усваивают совсем не те навыки, которые нам нужны в руководителях. Возможно, школы расширяют знания своих студентов о бизнесе, но сужают их восприятие управления.

В сопровождающей врезке я перечислил некоторые впечатления, остающиеся у выпускников после обучения по программам MBA (но, скорее, это перечень последствий, к которым приводит подоб-

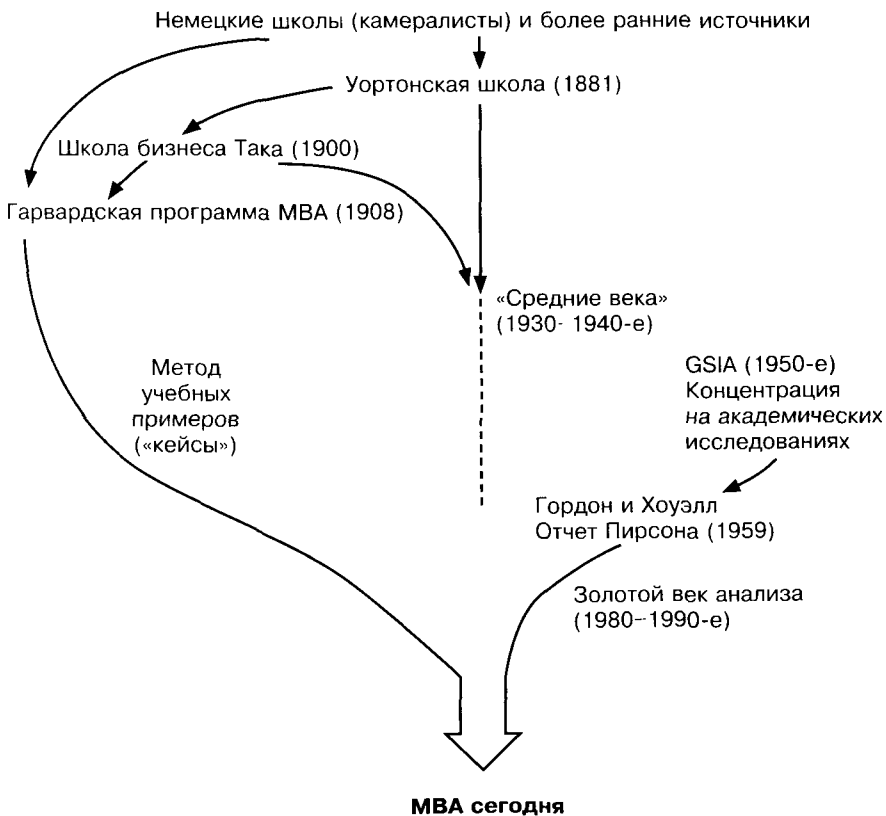


Рисунок 2.2.

Передавая эстафету: развитие школы бизнеса

ное обучение. Миллионы людей перенесли на практику результаты бизнес-образования, и в следующих четырех главах мы будем обсуждать последствия этого. Вывод таков: все, кто прошел традиционную программу MBA, должны выпускаться в мир с печатью-предостережением — клеймом на лбу в виде черепа со скрещенными костями и надписью «Осторожно: управлять НЕ готов!».

Мнения выпускников о программе MBA

1. Руководители — это важные люди, стоящие над другими и не связанные с работой по производству продуктов и продаже услуг. Чем выше продвигаются руководители, тем становятся важнее. «Наверху» сидит главный начальник, он и *есть* корпорация (даже если прибыл только вчера).
2. Управление — это принятие решений, основанное на систематическом анализе. Таким образом, чтобы руководить, очень важно размышлять. Управление — это скорее наука, чем искусство, а ремесло вообще здесь ни при чем.
3. Данные для принятия решения получают из сжатых и удобных наборов слов и цифр, в школе бизнеса называемых «кейсами», а на практике — докладами. Чтобы принимать решения, числа «прорабатывают», а слова «обсуждают», возможно принимая во внимание некую «этику».
4. Такие руководители управляют организациями, в которых, как и в программах MBA, все тщательно поделено на функции — финансы, маркетинг, бухучет и так далее, и в каждой из этих сфер деятельности используется свой набор приемов.
5. Чтобы свести все функциональные стороны вместе, руководители выступают со «стратегиями», обладающими особой, загадочной природой, но люди, обученные производственному анализу, могут их понять. Кроме того, многие из стратегий можно сформулировать при изучении «кейсов» в школе.
6. Лучшие стратегии — простые, решительные и смелые, похожие на те, что вырабатывают героические руководители в самых интересных «кейсах».
7. После того как руководители со степенью MBA заканчивают разработку стратегий, все остальные люди, известные как «человеческие ресурсы», должны носиться до изнеможения, воплощая их в жизнь. Реализация важна, поскольку требует действий под строгим контролем руководителей — боже упаси сотрудников действовать самостоятельно.

8. Внедрение, однако, совсем не легкое дело, поскольку в то время как руководители, обучавшиеся в школе бизнеса, воспринимают перемены, многие «человеческие ресурсы», там не учившиеся, сопротивляются. Тогда этим руководителям приходится «наносить удар по бюрократии», используя определенные приемы, а затем «делегируют свои полномочия» тем немногим оставшимся после этого сотрудникам делать работу, на которую их нанимали.
9. Чтобы стать таким руководителем, а еще лучше — «лидером», добравшимся до самого верха и пребывающем на этой вершине надо всеми остальными смертными, придется сначала два года смиренно сидеть на занятиях в школе бизнеса. Это позволит управлять кем и чем угодно.

Негативные последствия, I

Разложение процесса образования

*Образование (сущ.). То, что мудрому открывает,
а от глупого скрывает недостаточность его знаний.*

Амброз Бирс. «Словарь сатаны» *

В предыдущей главе частично говорилось и о хорошем: мы, например, обнаружили, что программы MBA могут отдельными верными способами подготовить какую-то долю подходящих людей — специалистов по бизнес-функциям. Сейчас начнутся сплошные плохие новости: MBA неизбежно приводит к всевозможным негативным последствиям, так как учебные программы ограничены исключительно рамками бизнес-образования, а этот очевидный факт мало кем признается. Их воздействие распространяется за стенами школ через выпускников, начинающих управлять компаниями, и просачивается далее — в мир, поскольку он формируется этими организациями. Мы не можем себе позволить жить в обществе, состоящем из одних элитарных руководителей, натасканных скоростным образом на применение аналитических методов; руководителей, которые быстро продвигаются наверх и никогда не опустятся до ежедневной работы по производству товаров и обеспечению услуг. Это подрывает и наши организации, и общественное устройство, равно как и сами образовательные учреждения.

Вероятно, мои суждения покажутся неоправданно суровыми, особенно если учесть, что они адресованы невинной ученой степени.

* Бирс Амброз. Словарь сатаны / Пер. И. А. Кашкина. М.: ЭКСМО, 2005. — Примеч. ред.

Я так не считаю и намереваюсь объяснить, по каким причинам. Надеюсь показать, что последствия МВА-образования имеют более существенное деструктивное влияние, чем это осознается большинством людей. Дейвид Юинг начинает свою книгу словами: «Гарвардская школа бизнеса — возможно, самое влиятельное частное учреждение в мире» [Ewing 1990, p. 30]. Было бы легко отмахнуться от такого напыщенного заявления. Но беспокоит одно: вдруг Юинг прав?

Не хочу говорить, что диплом МВА навсегда губит каждого его обладателя. Разные люди получают эту степень по разным причинам, и это приводит к самым разным последствиям: некоторые из них значительны, некоторые — несущественны, одни позитивны, другие негативны. Скорее, я утверждаю, что в целом отрицательный эффект значительно сильнее положительного.

Не одни программы МВА виноваты в разных дисфункциональных аспектах управления, которые мы наблюдаем сегодня, — от непомерного жалования руководителей и проваленных стратегий до скандальных слияний компаний, свидетельствующих о бесчестном корпоративном поведении. Налицо упадок лидерства как явления. Внесли свою лепту и взвинченная бизнес-пресса, и сомнительная практика консалтинга, но сами по себе они были бы бессильны. Именно образовательные программы потворствовали недопустимым формам поведения и, вместо того чтобы противостоять их развитию, в итоге их и узаконили.

Разрушать намного легче, чем созидать. Чтобы родить человеческое существо, требуется девять месяцев, чтобы ликвидировать его, достаточно секунды. Сильная организация выстраивается годами и разрушается до основания за месяцы, демократическое общество создается веками, а подорвать его устои можно за десятилетие. Лидерство — явление старое; «менеджерство», декларируемое программами МВА, — довольно новое. По моему мнению, оно приводит к тому, что следовало бы назвать — я говорю очень осторожно, тщательно подбирая слова, — всюду проникающим разложением, распространяющимся от образования через системы управления в организациях, а затем — в обществе.

Поскольку мне хотелось бы многое сказать о последствиях МВА-образования, я поделил материал на четыре главы, каждая посвящена одному из аспектов, и начнем мы с разложения процесса образования.

«Есть четыре вещи, которые студент обязан получить от бизнес-школ», — сказал Джеймс Марч, выдающийся преподаватель школы бизнеса Университета Карнеги-Меллона, а затем — Стэнфорда, в интервью 1995 года:

Первое — овладеть какой-нибудь из бизнес-дисциплин, например организацией бизнеса, бухгалтерским учетом, финансами, произ-

водством или маркетингом. Второе — углубить понимание отношений между сферами деятельности бизнеса и важнейшими вопросами человеческого бытия. Третье — уметь подавать себя как особенного человека, имеющего честь учиться в особенной школе бизнеса. И четвертое — заложить основу для круга личных связей (см.: [Schmotter 1995, p. 58]).

Марч утверждал, что научить соответствующим дисциплинам может любая школа бизнеса, но оставшиеся три пункта требуют большего, учитывая и тот, что связан с пониманием «важнейших вопросов человеческого бытия». Несомненно, цель благородная, но существует много доказательств, что обучение даже в известных школах приводит к прямо противоположному результату. Сведения, подтверждающие такое положение, будут представлены в этой и трех следующих главах. Остаются еще два пункта Марча, а именно: «подтвердить, что ты очень толковый парень, и обеспечить себе контакты с другими толковыми ребятами для создания национальной или международной сети личных контактов» [р. 58]. Такие принципы уже сами по себе, и я продолжаю это утверждать, развращают процесс образования.

Далее Марч упомянул, что школа бизнеса — «скорее храм, чем фабрика... так как она олицетворяет наши ценности». Что же в таком случае ценят служители этих храмов, учащиеся по программам МВА?

Отзывы некоторых студентов об учебе по программе МВА

Позвольте мне прежде всего сослаться на три книги, написанные студентами МВА и рассказывающие об их впечатлениях. Одна книга крайне упрощенная и позитивная, вторая — поверхностно обходительная и двойственная, а третья — довольно изощренная и в основном негативная. И каждая по-своему осуждает образовательный процесс.

Что и говорить, книга не может служить показательным аргументом — авторы тоже держат в шкафу скелеты. Поэтому вторая подборка отзывов позаимствована из опросов многих учащихся, в основном интерес вызывало, какие изменения претерпели их ценности в процессе учебы. Но и там результат не лучше.

Фрэнсис Келли и Хизер Келли в 1986 году написали книгу о личном опыте — «What They Really Teach You at the Harvard Business School» («Чему на самом деле учат в Гарвардской школе бизнеса»). Вряд ли ее можно назвать вдохновляющей. Например, вот описание двух изучаемых предметов: «На занятиях по маркетингу студенты узна-

ют, как создать продукт, соответствующий реальным потребностям» [Kelly F., Kelly H. 1986, p. 11]. Управление персоналом «[в 1980-е годы] стало горячей темой „настоящего бизнеса“. Руководители осознают, что создание прибыли в условиях повышения конкуренции зависит от людских ресурсов... [Однако это] одна из самых трудных задач, встающих перед менеджерами. И как при каждом решении, здесь существуют компромиссы» [p. 143].

Фрэнсис и Хизер Келли приводят «пять-шесть ключевых вопросов, имеющих отношение к любой организации, их стоит задать, чтобы читатель смог провести простой и быстрый анализ, в стиле Гарвардской школы, своего бизнеса и ситуации в делах». По их мнению, это «квинтэссенция знаний, которые Гарвардская школа старается дать своим студентам» [p. 26, 27]. Например, вопрос о политике компании звучит так: «Можно ли дать определение общей корпоративной стратегии и позиции на рынке в двух-трех предложениях?» [p. 49]. Более широкий вопрос, приведенный в книге, касается всех сфер деятельности: «Как можно быстро проверить решение перед его осуществлением, чтобы убедиться в его оптимальности?» [p. 11]. Я надеюсь, что не это — «квинтэссенция знаний, которые Гарвардская школа бизнеса старается дать студентам», но, по всей вероятности, именно такое впечатление осталось у двух ее учащихся.

Учащийся Стэнфорда, где работает профессор Марч, написал книгу «Snapshots from Hell» («Снимки из ада») [Robinson 1994]. Большею частью она посвящена первому году занятий и содержит мало сведений об учебных курсах, но много — об отношении к ним студентов. Описание, сделанное Питером Робинсоном, больше напоминает среднюю школу, а не последипломное образование. Студенты паникуют по поводу экзаменов и громко топают на лекциях, которые им не нравятся. (В рецензии в «New York Times» под названием «Лагерь новобранцев для яппи» говорилось о «безумных современных американских тенденциях преобразовывать практические задания в учебные дисциплины» [Lewis 1994, p. 7].)

Для нашего студента момент истины настал на занятии по маркетингу, когда он «опустился до жизни обычных людей, снизойдя до Pringles и Cinch» [Robinson 1994, p. 257]. Cinch был провалом, признал руководитель из Procter & Gamble, пришедший на занятие. «Даже такие большие парни, как руководители P&G, делают ошибки», — сказал он группе. Для Питера Робинсона это стало откровением. Он повторил предложение, выделив его курсивом, и прокомментировал: «Эти слова — самое возвышенное из того, что я слышал в Гарварде. Это как озарение, пролившее свет на программы MBA. С настоящего момента все в школе стало для меня другим». Вряд ли написанное — один из «основных вопросов человеческого

бытия» Марча, но, с другой стороны, ведь это усвоено конкретным студентом.

Вышедшая намного раньше, в 1973 году, книга Питера Коэна «The Gospel According to the Harvard Business School» («Евангелие от Гарвардской школы бизнеса») сделана изощренно и в более критических тонах, чем две предыдущие [Cohen 1973]. Например, вот что Коэн написал о письменном анализе учебных примеров (Written Analyses of Cases — WACs), который проходил по субботам раз в две недели: «Невероятно строгие правила WACs душат ваши мысли. „Мосты веры“ не дозволены, грандиозные предположения запрещены. Нужно бороться изо всех сил, стараясь прикрыть все слабые стороны» [Cohen 1973, p. 48]. Когда приходят результаты, «ты лихорадочно ищешь маленький белый клочок бумаги, и тебе уже все равно, что Petra Cement [компания из „кейса“] должна была или могла сделать, какие у тебя ошибки или недостатки доводов, волнует только: чтобы на этом клочке стояло „З“ (зачет), чтобы ты избавился от еще одного „кейса“ и что, слава богу, с пятью WACs'ами покончено. Осталось еще шесть» [p. 53].

Коэн передает атмосферу гарвардских аудиторий — напряженную, суровую, полную борьбы за место под солнцем: «Что бы ни случилось, бросайся в спор, как футболист — на свободный мяч. Обзаведись собственной манерой тянуть руку. И, что самое важное, будь неразборчив в средствах» [p. 21]. Один студент поведал о своем «ощущении, что это не группа, а толпа. Мы люди, пока общаемся друг с другом за дверями класса. Но стоит нам переступить порог аудитории и занять места, мы преобразуемся. Все становятся львами». Использовать страх для того, «чтобы люди учились... просто бессмысленно» [p. 133–134].

Во время учебы Коэна в Гарварде произошло значимое событие, связанное с войной во Вьетнаме — определенно, «важной проблемой человеческого бытия». Студенты Гарвардского университета, который расположен за рекой, устроили митинг на стадионе рядом со школой бизнеса*. «Пока десять тысяч людей на другой стороне улицы задавались вопросом, куда катится мир, сотрудники „Корпорации-7“ [деловая игра] были заняты изобретением способов повысить прибыль». Коэн пишет, что его разобщенные однокашники демонстрировали «смесь презрения и страха — они совсем не понимали причин этого сближения и таких эмоций». Далее он объясняет, что «школа не хочет слышать шума улицы... Не может слышать, так как ее единствен-

* Гарвардский университет и школа бизнеса находятся в Кембридже, пригороде Бостона; расположены напротив друг друга, на берегах реки Чарлз-Ривер. — *Примеч. ред.*

ная серьезная задача — продвижение вперед, к успеху». Возможно, в программу добавили учебные примеры «о загрязнении окружающей среды или социальной ответственности. Но реально не делается ничего для изменения настроения, отношения или позиции... школа больше озабочена распределением выпускников и получением финансовой поддержки со стороны бизнеса, чем тем, использует ли бизнес производственные ресурсы нации во благо самой нации» [Cohen 1973, p. 328–329].

Много воды утекло с тех пор, как Коэн писал эти строки. Школы бизнеса осуществили очень серьезные изменения, например, в курсах этики. И по любой разумной оценке результат таков: ситуация ухудшилась.

В 2002 году Институт Аспена опубликовал брошюру «Where Will They Lead?» («Куда они приведут?») [Aspen Institute 2002]. В ней представлены результаты исследования: как относятся студенты МВА к бизнесу и обществу. Было опрошено почти две тысячи человек из тринадцати ведущих школ. Основной смысл, вкратце: «В течение двух лет обучения в школе бизнеса происходит сдвиг приоритетов — от нужд потребителя и качества продукта к понятию важности акционерной стоимости» [p. 3]. В итоге одной из «важнейших обязанностей компании» 70 процентов студентов назвали «максимальное увеличение капитала акционеров», 50 процентов выбрали «рост компании и повышение благосостояния сотрудников» и только 30 процентов остановились на «росте благосостояния для местного сообщества» [p. 8]. Вряд ли кто-то включил в список улучшение окружающей среды. Основная польза от выполнения компаниями своего долга перед обществом состоит в приобретении «лучшего имиджа/репутации» — так считают вдвое больше студентов, чем те, кто полагает, что цель компаний — создание «более сильного/здорового сообщества» [p. 9]. «Школы утверждают, что студенты явно не усваивают то, чему их учат» [«Business Week» 2002 a]. Усваивают, конечно, но — финансы, а не этику.

Возможно, еще показательнее другой опрос, проведенный в бизнес-школах с самым высоким рейтингом, он выявил, что учащиеся «менее озабочены социальными проблемами, чем руководители компаний» [Filipczak et al. 1997, p. 16] и активнее настроены против действий правительства, призывающего к социально ответственному поведению [p. 13]. В самом деле, 24 процента руководителей назвали «сострадание» самой важной характеристикой будущих лидеров, а из студентов МВА эту категорию выбрали только четыре процента. Автор отчета, Томас Дикман из Корнелльского университета, пришел к следующему выводу: «Определенно, опыт учит состраданию. Возможно, школы бизнеса должны тоже учить этому» [Duskman 1996, p. 16]. Должны, но смогут ли!

Уверенность без компетентности порождает высокомерие и самонадеянность

Высокомерие — вот визитная карточка обладателя степени MBA, и никто не сможет упрекнуть его в скромности. Этот приклеенный накрепко ярлык свидетельствует вовсе не о тотальном заболевании, а скорее о тенденции — значительное количество выпускников школ бизнеса обладают сим качеством. Коэн процитировал своего однокашника, два года проработавшего инженером на заводе: «Как типичный студент школы бизнеса, я хочу начать с высокой позиции... Я не хочу ждать пять лет... Не думаю, что у меня есть какие-то долговременные цели, кроме упомянутых» [Cohen 1973, p. 203]. Вот еще одно похожее высказывание: «Как только ты почувствовал себя в шкуре начальника, пусть это происходит всего-навсего в классе, перспектива получить место за перегородкой в задней комнате начинает и вправду немного расстраивать» [Kelly F., Kelly H. 1986, p. 28]. В Германии XVII века предприниматели были озабочены тем, что «университетское образование сделает студентов высокомерными и поэтому неподходящими для достижения высот в коммерции» (цит. по: [Spender 1997, p. 29]). В сегодняшней коммерческой деятельности именно самонадеянность *дает им возможность* роста.

Слово *уверенность* снова и снова появляется в отчетах выпускников программ MBA, повествующих о преимуществах их образования. Например, программа «дала мне уверенность, в которой я нуждался» и «опыт EMBA придал размах моей уверенности в себе и расширил ее границы» [Hilgert 1995, p. 69]. Что же до компетентности, то работодатели «не смогли использовать новые знания и навыки [выпускников]» [p. 73], поэтому большинство обладателей MBA ушло с работы!

Уверенность без компетентности порождает высокомерие и самонадеянность — умозаключение, вынесенное мною в название этой подглавки. Возможно, вошедшее в поговорку высокомерие обладателей MBA вызвано их уязвимостью, внутренним беспокойством, что не заслуживают они такого успеха? «Паркер демонстрирует пустую самоуверенность человека, перед которым никогда не вставала серьезная проблема» — так Коэн написал еще об одном однокашнике [Cohen 1973, p. 67].

Представьте себе таблицу с показателями «Уверенность» и «Компетентность», с двумя столбцами. У добивающихся результата есть и то и другое, у неуверенных — ни того, ни другого. Люди, обладающие компетентностью, но без достаточной уверенности в себе, — несчастные люди. О них-то и стоит побеспокоиться, потому что не большая доля смелости принесет им огромную пользу. Есть опасные люди, особенно в нашем фальшивом обществе, чья самоуверенность

превосходит компетентность. Они любого доведут до помешательства. Программы MBA не только притягивают к себе огромное число подобных личностей, но и потворствуют их склонностям, горячо поддерживая в них уверенность в способности управлять, при этом не вооружая нужными знаниями.

В буклете IMD приводятся слова студентки: «Проект школы дал мне уверенность в том, что я могу справиться буквально с любой проблемой, встающей на моем пути, даже если у меня нет опыта в этой области». После того как я провел беседу со студентами INSEAD об MBA-образовании, одна женщина подняла руку и сказала, что хотя программа, возможно, и не учит их управлению в полном объеме, но она дала им уверенность в способности управлять. Я поблагодарил ее за то, что она четко сформулировала мою мысль!

Если бы школы бизнеса действительно выполняли свою работу и создавали лидеров, тогда их выпускники были бы славны скромностью, а не высокомерием. Они заканчивали бы школу с острым ощущением ограниченности собственных знаний. Вместо этого мы имеем: «В будущем наши учащиеся окажутся среди тех, кто определяет правила и решает, как должен и как не должен вестись бизнес» — такими откровениями делился преподаватель Гарварда. Выпускники школы «аплодировали стоя». Кто бы сомневался! Почему же Гарвардская школа бизнеса не стесняется афишировать подобные воспоминания недавней выпускницы (интернет-сайт, 2003 год), вместо того чтобы скрыть их?

Вполне «можно понять», почему студенты Гарварда «приобретают высокую степень уверенности в себе, — писали Фрэнсис и Хизер Келли. — В течение двух лет их ломали, а потом превознесли и объявили, что, выжив в Гарварде, они могут считать себя самыми яркими в стране молодыми талантами в управлении» [Kelly F., Kelly H. 1986, р. 16–17]. Возможно, для перехода в кабинет руководителя и неплохо. Что же тогда происходит в его стенах? Мы еще вернемся к этому.

Бездумная торговля критическим мышлением

Студенческие настроения, описанные выше, хорошо сочетаются с растущим моральным разложением самих школ бизнеса. Откройте последние страницы «Economist» и посмотрите на рекламные объявления, расхваливающие программы MBA, подобно новейшим снадобьям на основе змеиного яда. Несколько лет назад ныне самые престижные школы могли быть в числе худших. «Учитесь летать в стиле Уортона» — гласил заголовок одной из реклам, под которым была помещена фотография трех известных преподавателей на фоне административного реактивного самолета. «Преподаватели управления Уортонской школы помогут воспарить над облаками и приобрести глобальный взгляд на

бизнес». Еще одна реклама призывала читателей «ухватиться за премущества Чикагской школы». Лондонская школа бизнеса декларировала, что «быстрая дорога к успеху стала еще короче», — по крайней мере, если «у вас есть необходимые данные» и вы можете «выдержать темп». Закончите курс, и вы «получите статус одного из наиболее высококвалифицированных профессионалов мира». Вот так просто.

«Запах изо рта? Попробуйте ополаскиватель „Colgate“. Проблемы с карьерой? Получите степень MBA». Так написали два преподавателя о рекламной кампании программ MBA в малайской прессе [Sturdy, Gabriel 2000, p. 998].

«Новейший», «мирового класса», «ноу-хау», «быстро продвигающиеся менеджеры», «оттачивание навыков», «управлять в новом тысячелетии» — эти слова взяты из первого абзаца обращения главы IMD в буклете программы EMBA на 1998/99 учебный год. «Бурные времена» и «постоянные перемены» фигурируют и в брошюре Чикагского университета, так же как и в большинстве других. Естественно, не обошлось и без слова *глобальный*. Все это — ярлыки, только замораживающие, а не стимулирующие мыслительный процесс. В буклете Уортонской школы на 2001/02 учебный год помещена фотография группы студентов, поднимающихся по «впечатляющим тропам Эвереста». «Хотя не все студенты программы WEMBA [World Executive MBA — Программа MBA для руководителей мирового уровня] приняли этот вызов своей физической подготовке, — говорится далее в буклете, — все они равно имеют полноценный опыт, проверенный их способностью мыслить критически... [на программе, которая] может привести вас на новые высоты». Возможно, такие пассажи и «приводят» пустые разглагольствования к новым глубинам.

Можно легко отмахнуться от этой трескотни, как еще одного проявления глупого маркетинга, занявшего так много места в нашем мире. Но учебные заведения должны играть в обществе особую роль — *развивать критическое мышление*. Именно они должны бросать вызов бессодержательности. Вывод один: такое небрежное и бездумное использование маркетинга самими школами бизнеса свидетельствует об их разложении.

Как все это соотносится с серьезными попытками развить у студентов способность и желание размышлять? Я думаю, что слабо, хотя даже в этом не уверен. Если первое, что видит абитуриент в школе, — подобная реклама, то можно представить, с каким умонастроением он приходит в класс. Вот люди читают: Уортонская школа поможет им воспарить над облаками, чтобы обрести глобальный взгляд на вещи, — как после таких высот обучать их земным материям? Не говорю уже о тарабарщине вроде «глобальный» — вряд ли это пустословие будет критически осмысляться.

Сегодня мы часто слышим, что школы бизнеса — это бизнес, а их названия — фирменные марки, которые надо эксплуатировать. Глава IMD, чьи слова были приведены выше, называется президентом, а не деканом. Он заявил корреспонденту «Financial Times»: «Преподавательский состав помогает мне вести бизнес» (см.: [Bradshaw 2003 b]). Джон Бирн высказал свое мнение на страницах «Business Week», что школы бизнеса не заботятся об «ощущениях клиентов — тех, кто на самом деле покупает их продукт» (цит. по: [Mast 2001 a, p. 18]). Ну в каком другом «бизнесе» экзаменуют «клиентов» и избавляются от них, если они не справляются? Услышав в рассуждениях представителя одной из самых престижных школ бизнеса подобные термины, я подумал: «С какой целью?» Школа феноменально богата и не должна никому выплачивать дивиденды. Всякий ее стоящий проект находит поддержку в фондах, ни один успешный преподаватель не остался без «кафедры». Может, экспансия — это просто способ поддерживать рейтинг? Если так, то придется осуществлять ее за счет качества образования. Школы бизнеса существуют не для того, чтобы вкладывать капитал, метаться по миру, создавая союзы, эксплуатировать фирменные марки и продавать свое имя (см. сопровождающую врезку ниже). Они существуют, чтобы создавать знание и поощрять мудрость. И ни для чего больше.

Высокая цена школы бизнеса

Оксфордский университет в 1996 году продал имя своей новой школы бизнеса Вафику Саиду за 20 миллионов фунтов стерлингов. (Колледж Темплтона был организован в 1984 году в Оксфорде на пятимиллионный грант, данный Джоном Темплтоном. После этого две школы сражались многие годы.) Саид также попытался купить попечительский совет — он потребовал право назначать шестерых из десяти его членов. Это «вызвало беспокойство» в университете («Economist» за 9 ноября 1996 года), и Саиду пришлось согласиться на *меньшее* влияние в праве назначений членов попечительского совета [Crainer, Dearlove 1999, p. 147]. «Economist» утверждал, что это «демонстрирует, насколько Оксфорд нуждается в курсе управления, особенно если он собирается преуспеть в мире, где университетское образование становится бизнесом». Возможно, это «Economist» нуждается в курсе педагогики, дабы осознать, что не все в мире является бизнесом.

Высшие достижения с точки зрения школ бизнеса

Сегодня школы бизнеса демонстрируют итоги своей деятельности, одновременно являющиеся их высшими достижениями, и это может усугублять проблему. Бизнес-пресса постоянно тасует школы, безостановочно их оценивая и расставляя по местам в рейтингах. Стюарт Крейнер и Дез Дирлав обнаружили 34 различных рейтинга [Crainer, Dearlove 1999, p. 178].

Существуют две точки зрения на рейтинги, но приводят они, как я полагаю, к одному и тому же выводу. С одной стороны, рейтинги вызывают какой-то резонанс, поскольку и деятельность школ бизнеса, и студенты, и работодатели подвергаются оценке. И определенно, рейтинги ограничивают стремление многих учебных заведений к изолированности, особенно тех школ, где сложился приоритет научных исследований. Это положительный аспект, но вопрос в том, приведут ли эти оценки школы бизнеса туда, куда надо.

С другой стороны, рейтинги побуждают к стандартизации учебных планов, даже превышающей требования агентств, аккредитующих учебные заведения, и это негативное проявление. Например, журнал «US News & World Report» использует результаты GMAT для оценки тщательности отбора студентов, таким образом придавая еще больший вес способу, который, как мы уже видели, не может определить управленческий потенциал поступающего. Причем высокие позиции в рейтингах занимают в большей степени благодаря подчинению стандартам, чем отходу от них, а любые нововведения встречают препятствия. Подлинно новые и оригинальные программы вообще не оцениваются, так как они не укладываются в заданные рамки. Даже легкие отклонения могут быть наказуемы. В 1998 году Стэнфорд «упал на два пункта и перешел на девятое место», по рейтингу «Business Week», «отчасти из-за гнева работодателей, сильно расстроенных тем, что студенты предпочитали им крохотные новые фирмы Силиконовой долины» [Reingold 1998 a, p. 87].

Школьные рейтинги, как и любые другие, скорее порождают манипуляции, чем способствуют просвещению. «Могу сказать вам, — заявил Джон Бирн, запуская все рейтинги в «Business Week», — что школы врут» [цит по: [Mast 2001 a, p. 23)]. Школы, уподобляясь студентам, играют в игры, чтобы получать высокие оценки. В том же журнале Дженнифер Рейнголд рассказала, как Чикагская школа бизнеса отреагировала на то, что работодатели «ошибались» ее: вместо найма новых сотрудников декан «добавил... парковку с доставкой машины в назначенное клиентом место и консьержа» [Reingold 1998 a, p. 90].

Еще одним мерилom являются начальные зарплаты выпускников. Горе школе, если ее студент идет работать в неправительственную организацию в развивающейся стране, или, что не менее страшно, если студент из развивающейся страны получает работу в компании у себя дома. Журналы утверждают, что способны справиться с этой проблемой. Конечно. Они могут решить любую проблему и непрерывно этим занимаются. А деканы непрерывно манипулируют. (Советы особенно откровенного экс-декана смотрите в сопровождающей врезке.) Возможно, реальная причина — в самом понятии «верхняя позиция в рейтинге», в подсчете вместо оценивания. Точно так же, как и в практике управления.

Игры, в которые играют школы бизнеса

*Эндрю Дж. Полиcano,
бывший декан школы бизнеса
Висконсинского университета в Мэдисоне,
выдержка из статьи [Policano 2001]*

Если ваша программа MBA входит в никудышнюю группу, по оценкам «Business Week» и «U.S. News & World Report», стоящую ниже верхних двадцати пяти пунктов, то, без сомнения, вы находитесь под постоянным давлением студентов, выпускников и меценатов, заставляющих вас войти в первые двадцать пять. Вот действия [есть и другие], предприняв которые вы туда попадете...

- *Обеспечьте студентам MBA разнообразные услуги, включающие бесплатные завтраки и обеды... и бесплатную парковку.*
- *Повысьте средний уровень результатов GMAT ваших студентов MBA как минимум до 650 баллов... Сократите число студентов и никогда не принимайте тех, у кого низкие результаты GMAT, даже если они демонстрируют сильный потенциал в других областях.*
- *Увеличьте число услуг для нанимателей, включая парковку с хорошим сервисом, бесплатную еду, корзины с подарками в номерах отелей и комфортабельное место для отдыха...*
- *Исключите некоммерческие программы и дисциплины узкой специализации по программе MBA, выбрав их, выпускники попадают на низкооплачиваемые должности...*
- *Соблазняйте любого, кто наводит справки о [вашей] программе, подавать документы, особенно неподготовленных студентов... («U.S. News & World Report» делит число приня-*

тых на число подавших документы, чтобы измерить избирательность...)

- *Значительно повысьте бюджет программы MBA; 50 тысяч долларов в год на одного студента — хорошая цифра...* для этого надо будет перераспределить фонды... [например, сократив] масштаб и/или стоимость ваших преддипломных [и докторских] программ [и переведя] ресурсы с поддержки преподавательских исследований на программы MBA...
- Если мои предложения покажутся вам издевательскими, не торопитесь с осуждением. Они — небольшая часть той «стратегии повышения рейтинга», о которой годами толкуют многие деканы.

Цель этих мероприятий вовсе не получение хорошей должности, не высокие зарплаты или парковка с сервисом и вовсе не оценка деятельности руководства школ со стороны. Цель — обучение, подготовка вдумчивых людей, призванных улучшить практику управления. А кто сможет измерить все это? ¹ Те самые основные вопросы человеческого бытия в самом прямом смысле не учитываются в рейтингах. Но во что их можно оценить? Кто способен измерить действительно важные вещи, например: сколько стоят знания, которые учащийся получает на занятиях? (Мы рассмотрим это подробнее в тринадцатой главе.)

Подведем итог. Рейтинги определенно провоцируют школы бизнеса на разные поступки; над некоторыми из них им стоит задуматься, другие — вполне безвредны. Более серьезная проблема состоит в том, что рейтинги отвлекают школы от самого важного вопроса — от эффективной подготовки ответственных руководителей, бизнесменов и граждан. Для достижения этой цели требуется нечто, лежащее за пределами верхних и нижних строчек рейтингов, за гранью чисел, это «нечто» называется достоинством, убеждением и здравым смыслом.

¹ Кто интересуется, могут посмотреть опубликованный в «Financial Times» список критериев, используемых в пяти основных рейтингах: в их собственном а также в «Economist Intelligence Unit», «Wall Street Journal», «Business Week» и «Forbes». Что касается рейтингов научных исследований, газет отметила «значительные вариации» [Bradshaw 2003 b].

Негативные последствия, II

Разложение процесса образования

*А н д р е а. Несчастлива та страна, у которой нет героев!
Г а л и л е й. Нет! Несчастлива та страна,
которая нуждается в героях.*

Бертольт Брехт. «Жизнь Галилея»
[Перевод Льва Копелева. — Примеч. ред.]

Сегодня воздействие степени МВА на практику управления огромно, поскольку очень многие получают эту степень и быстро занимают высшие руководящие посты. Вряд ли кто до сих пор изучал подобное явление.

В этой главе мы рассмотрим сначала, как выпускники заступают на рабочие места, как они впрыгивают в реальный мир, в основном в мир консалтинга и инвестиционных банков или же в «остро модные» направления (часто сразу после того как последние утрачивают свою «остроту»). Затем мы исследуем, как все большее число обладателей МВА приходит в менеджмент — сразу на руководящие должности, минуя все остальные. Следующий раздел главы посвящен ключевому, по моему разумению, итогу МВА-образования, лишающему практику менеджмента нужной сбалансированности в пользу только двух стилей управления — «подсчитывающего» и «героического». Это подводит нас к заключительному разделу, где представлены результаты работы некоторых из самых выдающихся выпускников программ МВА, достигших высших руководящих постов. Приведенные факты противоречат их притязаниям на звание «лучшие из лучших». Совсем не лучшие, если верить некоторым поразительным свидетельствам.

Сначала — прыжок в «реальный» мир

Получите диплом MBA, и в благоприятный год вы сможете удвоить свою зарплату, по крайней мере если вы готовы менять работодателей и сферы деятельности, — лучше всего вам выбрать консалтинг и инвестиционные банки. Другими словами, пренебрегите опытом, который, возможно, у вас есть, и забудьте об изучении практики управления. Может быть, умение придет позже, когда вы будете уже руководить компанией.

Вложи в образование доллар и сорви лучший банк вакансий

«Оксфордский словарь» дает такое определение слова *наемник* — «работающий только за деньги или вознаграждение». Способствует ли степень MBA корыстному подходу к управлению?

В 1996 году журнал «Economist» пришел к следующему выводу: «Большинство людей идет в школы бизнеса, чтобы стать богатыми, а не умными» [«Economist» 1996]. Через несколько лет журнал «Fortune» написал, что «обладатели степени MBA хотят больше денег и... меньше рабочих дней — при таких условиях они, возможно, действительно посвятят себя на три-четыре года очередному работодателю» [Branch 1999, p. 79]. Всевозможные исследования последних лет подтверждают это заключение, например: для 77 процентов выпускников программ MBA деньги являются основным критерием [Dearlove 1997], а «целых 76 процентов обладателей степени MBA не планируют оставаться у одного работодателя больше чем на пять лет» [Koudsi 2001, p. 408]. И в самом деле, по свидетельству более раннего исследования, за пять лет, прошедших после выпуска, переход с одного места работы на другое осуществляют от половины до двух третей выпускников [Dougherty et al. 1993, p. 544].

Разумеется, вслед за одним работодателем обычно возникает другой. Свежеиспеченные обладатели степени MBA не столько возвращаются на старые рабочие места, сколько двигаются дальше, что позволило Уайтли назвать школы бизнеса «перераспределяющими заведениями» [Whitley et al. 1981, p. 157].

В 1998 году «Business Week» опубликовал статью в помощь выпускникам школ бизнеса — «Getting the Most for Your B-School Money» («Извлеките максимум из денег, потраченных на бизнес-школу»), объяснявшую, как лучше вернуть траты на обучение, и классифицировала школы в соответствии с соотношением полученной зарплаты и вложенных денег. «Победителем» стал Питсбургский университет, чья

программа MBA давала прибыль в 38 процентов, «поскольку эта программа MBA длится только год» [Dunkin, Enbar 1998, p. 177]. Меньше значит больше (по крайней мере, больше денег, если не образования). «Школа бизнеса выглядит более выгодной сделкой, чем в 1996 году» [p. 176] — к такому выводу приходят авторы статьи. При условии, что вы не имеете ничего против превращения образования в фарс.

MBA — модный продукт, про обладателей диплома MBA говорят, что они — «супермодели в мире бизнеса» [Dearlove 1997]. В 1997 году журнал «Fortune» опубликовал статью под названием «MBAs Are Hot Again — and They Know It» («Обладатели MBA снова на пике — и они знают об этом»), в которой описывались шестизначные зарплаты плюс поощрительные премии при устройстве на работу и компенсация расходов на обучение [Branch 1997, p. 77]. Один студент говорил о «возможности, позволяющей прямо влиять на направленные организации», хотя его группа была охарактеризована в статье как «довольно рискованная и вредная». Ну, это свойственно не всем: «Лучшему студенту [Северо-Западного университета] не понравилось, что агент по найму во время разговора все время смотрел на настенные часы. Поэтому студент вскочил с места, сорвал часы со стены и швырнул их на стол. Воистину, этот рынок принадлежит студентам» [p. 79]. Воистину, этот мир извращен.

Почему они так популярны?

Что же делает обладателей MBA столь «модными», по крайней мере, во времена, когда с экономикой все в порядке? Что покупали и покупают компании? Ответ, согласно многим участвующим в этом людям как со стороны обучающихся, так и со стороны нанимающих, кроется не столько в процессе образования, сколько в методе отбора. Степень MBA — удобная верительная грамота, оправдывающая выбор работодателя. В конце концов, когда претендент из Гарварда или он посещал Стэнфорд, как наниматель может ошибиться? Вините школу, если выпускник проваливается.

Соответственно, школы бизнеса описывались как «дорогие агентства по трудоустройству» [Samuelson 1990, p. 49] и просто «неофициальная биржа труда» (см. обзор работодателей: [Martin 1994, p. 20; Aaronson 1996, p. 213]). Даже некоторые известные деканы школ бизнеса согласились с этим. Как сказал Ричард Уэст (Дартмутский колледж): «...школы бизнеса похожи на разливные фабрики... Продукт готов примерно на 90 процентов до того, как мы его получаем. Мы наливаем его в бутылку и приклеиваем этикетку» (цит. по: [Friedrich 1981]). Наиболее показателен опрос 600 руководителей высшего звена, сделанный в «Business Week»: «Большинство из них не

чувствовали связи между программой MBA и своей работой и полагали, что программа почти не влияет на заслуги и способности работника. Однако те же самые руководители признавали, что их компании, нанимая менеджеров-стажеров, приглашали на собеседования только обладателей степени MBA [McGil] 1988, р. 76]. Пример подобной алогичности вы увидите в следующей врезке.

Кто кого дурачит?

«Business Week» в 1986 году опубликовал опрос на тему «Как руководители оценивают образование в школах бизнеса» [«Business Week» 1986, р. 63]. Вот некоторые из результатов:

Школы бизнеса много учат теории управления, но мало тому, как действительно управлять компанией	Согласен	86%
	Не согласен	10%
	Не уверен	4%
Разумно, что люди со степенью MBA получают больше, чем люди с таким же опытом работы, но без этой степени	Согласен	33%
	Не согласен	64%
	Не уверен	3%
Молодые сотрудники со степенью MBA менее лояльны и склонны гораздо чаще менять работу, чем сотрудники без этой степени	Согласен	63%
	Не согласен	25%
	Не уверен	12%
Амбиции выпускников школ бизнеса по поводу быстрого роста своей карьеры не имеют оснований	Согласен	78%
	Не согласен	18%
	Не уверен	4%
Если бы ваш сын или дочь планировали построить карьеру в бизнесе, посоветовали бы вы ему или ей получить степень MBA или нет?	Да	78%
	Нет	17%
	Не уверен	5%

В статье 2002 года под названием «The End of Business Schools? Less Success Than Meets The Eye» («Конец школ бизнеса? Одного успеха недостаточно, чтобы привлечь внимание»), опубликованной в научном журнале, Джеффри Пфеффер и Кристина Фонг из Стэнфордской школы бизнеса приходят к интересным выводам. Они не обнаружили «практически никакой экономической выгоды от степени MBA, если выпускник не окончил одну из программ, лидирующих в рейтинге» [Pfeffer, Fong 2002, р. 82], что составляет резкий контраст с приведенными выше цифрами, отражающими «рентабельность инвестиций», которые были основаны на отчетах о зарплатах на первом рабочем месте. Авторы задались вопросом, дают ли эти программы с самым высоким рейтингом больше знаний, если «в школах с разным уровнем отбора курс обучения и даже используемые учебники

весьма схожи» [Pfeffer, Fong 2002, p. 83]. «В сегодняшних престижных школах бизнеса студентам приходится демонстрировать компетентность, чтобы поступить, а не закончить» ([p. 83] — здесь авторы цитируют статью Армстронга [Armstrong 1995]). Более того, в одном интервью Пфеффер сказал: «Нет почти никаких свидетельств тому, что [МВА-]образование приносит хоть какую-то пользу». Пфеффер и Фонг резюмируют: «Ценится вовсе не бизнес-образование, а избирательность школ» [Pfeffer, Fong 2002, p. 82].

Конечно же агенты по найму получают больше, чем просто «диплом». Они получают людей, решивших приобрести степень в области бизнеса и потративших на это два года жизни. Понятно, что эти люди будут заинтересованы в развитии бизнеса и склонны к сотрудничеству. По крайней мере до тех пор, пока не получат повышение.

Но если это правда, зачем тратиться на дорогое образование? Почему компании просто не платят бизнес-школам за отбор? Давайте поразмышляем вместе с Самуэльсоном из журнала «Newsweek», что будет, если «...все программы МВА исчезнут. [Тогда] компании будут вынуждены более вдумчиво и внимательно отбирать и обучать заграничных управленцев» [Samuelson 1990, p. 49].

Один особо откровенный японский руководитель, сам получивший степень МВА в США, высказал иную точку зрения:

На практике... единственное, чего мы ожидаем от японских выпускников программ МВА, — это высокий уровень владения английским языком. Наши обладатели степени МВА часто переводят для иностранных бизнесменов, посещающих Японию. Если уровень их деловых навыков после возвращения в Nissay возрастает, то незначительно — проходя МВА-подготовку, они не учатся ничему такому, что нельзя усвоить на работе [Linder, Smith 1992, p. 30].

Он также заметил, что программы МВА «дают много знаний о принципах работы в американском обществе, об американских законах и культуре». Но такие же знания обеспечивает степень в области театральной деятельности — пожалуй, даже лучшие. «Степень МВА — что-то вроде костюма известного дизайнера, — добавил он, — привлекательный символ статуса, который еще и носить удобно» [p. 31].

Вместо управления — консалтинг и инвестиционные банки

Эти символы общественного положения «сидят» особенно хорошо в сфере консалтинга и инвестиционно-банковской деятельности, куда традиционно уходят большинство молодых обладателей степени МВА — 63 процента выпускников двадцати пяти школ, получивших наиболь-

ший рейтинг в результате исследования, проведенного «Business Week» [Dunkin, Enbar 1998]. Кроме того, «Fortune» указал, что все пять работодателей, самых популярных среди обладателей MBA, относятся к двум упомянутым областям. «Гарвард стал высшей школой для консультантов и инвестиционных банкиров», — заявил в 2000 году Клейтон Кристенсен, один из его преподавателей [Jones 2000, p. 28].

Едва ли это кого-то удивляет, если принять во внимание природу самого образования и склонности студентов. Обе области отлично «смотрятся», и в них хорошо платят вне зависимости от опыта работы. Выпускникам программ MBA они дают огромные возможности анализировать и внедрять методики — изобилие чисел и минимум ответственности за внедрение или непосредственное руководство. Выпускники входят в фирмы-клиенты и покидают их точно так же, словно при изучении «кейсов», — раздавая советы и консультации без всякой последующей ответственности. И где еще использовать «своих ребят», однокашников, лучше и эффективнее, как не в консалтинге и инвестиционном банковском деле?

Не все «круто», что модно

Вопрос «что сейчас в моде?», кажется, является своего рода мантрой для обладателей степени MBA, ищущих работу. И консалтинг, и инвестиционные банки очень долго были «на подъеме». Вспомните вторую главу и рассказ о длительном периоде в истории компании McKinsey, предпочитавшей нанимать выпускников Гарварда со степенью MBA.

Проблема таких сфер деятельности в том, что они могут быстро «опуститься» вне зависимости от того, насколько «круты» они были, пока оставались «на подъеме».

В 1994 году в газете «International Herald Tribune» была опубликована интересная статья Дж. Л. Пфедфера. Если вы хотите знать, куда не стоит вкладывать деньги, автор предлагает «последить за жадными и недалекими людьми с большими долгами», а именно — за «выпускниками программ MBA»:

Эти обремененные долгами люди в костюмах в тонкую полоску всегда охотились за работой, которая «в моде», за которую в ближайшее время будут переплачивать. Раз за разом в новых и новых сферах деятельности мы можем наблюдать следующую закономерность: чем дольше и интенсивнее ажиотаж, чем выше начальные жалованья, тем больше обладателей MBA вьется вокруг — и тем мощнее будет обвал [Pfeffer 1994].

Автор представил данные по пяти отраслям. В четырех из них (здравоохранение/фармацевтика, индустрия развлечений/СМИ, компьютерные системы и инвестиционные банки), пока годовые поступ-

ления росли, а затем падали, процент выпускников Гарварда, поступающих на работу, некоторое время продолжал расти и после падения. Только в консалтинге обе цифры стабильно возрастали.

Статья вышла в середине 1990-х. Несколько лет спустя изложенное в ней положение получило подтверждение. Появилась новая модная индустрия — компании электронной коммерции (так называемые dot.com'ы), школы бросились изменять учебные планы, а студенты толпами повалили на новые предметы. С появлением dot.com'ов, «в среде МВА работа в консалтинге стала считаться менее „крутой“» [Taylor A. 1998, p. 66]. Впрочем, ненадолго.

«Гарвард проявляет немалый энтузиазм во всем, что касается электронной коммерции», — написал в самом конце 2000 года в «New York Times» один из недавних выпускников [Buchanan 2000]. Через четыре месяца заголовки «Fortune» гласили: «Студентам программ МВА нужны боссы старой экономики» [Koudsi 2001]. «В 1999 и 2000 годах только 12–15 студентов посетили презентации Ford в Северо-Западном университете; в этом году [апрель, 2001] на мероприятии были лишь стоячие места» [p. 407]. В сопутствующей статье Харрингтон написал: «прошлой зимой факультативный предмет по электронной коммерции был самым модным... в кампусе. В этой четверти там пустые кресла... Студенты МВА четко знают, как читать сводки рынка ценных бумаг» [Harrington 2001, p. 410].

Сводки рынка ценных бумаг — возможно, но не магический хрустальный шар. Кажется, они не способны следить и за теннисным мячом, даже когда не впиваются в табло. Есть ли хоть какая-то разница между бизнес-школами? Помощник декана Гарвардской школы бизнеса сказал журналисту «Fortune»: «Мы должны меняться, лидировать, стараться „маршировать впереди парада“, чтобы и дальше привлекать эти 25-летние таланты». Гарвард действительно возглавляет парад, задавая ритм барабанами. Но создается впечатление, что там не лучше, чем в других школах, представляют, в каком же направлении идти.

Быть лидером — значит мыслить самостоятельно, уметь возвыситься над толпой и увлечь ее за собой, иными словами — вести. Лидеры не подражают. Люди, постоянно перебегающие со стороны на сторону по ходу ветра, таковыми не являются. И школы, поставляющие таких перебежчиков, тоже — не лидеры¹.

¹ Недавний выпускник, чьи слова были приведены выше, писал: хотя Гарвард и был полон «необыкновенного энтузиазма» по поводу электронной коммерции и полагал, что такого рода перемены выводят школу, «реагирующую на спрос клиентов...», «на передний край новой экономики», но его собственный вывод, сделанный какое-то время спустя, совсем иной: «Клиент не всегда прав... и у него нет возможности видеть полную картину... и я сам осознаю, что мне потребуется прочное знание старой экономики, прежде чем я смогу понимать новую, — даже если мои „запросы“ совсем другие» [Buchanan 2000].

«Где хотят работать обладатели степени MBA?» — спросил в 2001 году «Fortune» [Koudsi 2001, p. 408]. Исследование, проведенное журналом, «опустило» «сектор Интернета и электронной коммерции» на третье место (наряду с потребительскими товарами), ниже — кто бы мог подумать — управленческого консалтинга и инвестиционных банков². На этот раз они снова опоздали, совсем на немного.

И ты, Консалтинг

Мы не раз убеждались, вспомним и ответ Гарварда на отчет Бока, и приведенное выше обсуждение, что консалтинг и инвестиционные банки не только самые ярые поборники MBA-образования, но в определенном смысле его основа и опора. Тревожный знак, когда опора начинает смещаться. Ровно это и происходило за последние десять лет. Некоторые самые престижные консалтинговые фирмы, меняя кадровую политику, использовали более эклектичный подход к набору служащих: нанимали не столько обладателей степени MBA, сколько людей из науки, искусства и юриспруденции. В 2002 году глава McKinsey как-то сказал мне, что 70 процентов вновь принятых сотрудников компании не имели степени MBA и показали себя «весьма неплохо». Он предсказал, что вскоре они будут составлять не менее половины штата специалистов компании. Формальное исследование кадрового состава (среди сотрудников, проработавших один год, три года и семь лет), проведенное в фирме, показало, что во всех трех случаях служащие без степени MBA были не менее успешны, чем служащие со степенью. Компания Boston Consulting Group (далее — BCG) сообщила, что нанятые сотрудники без степени MBA «имели в среднем лучшие аттестации, чем их коллеги, посещавшие школы бизнеса» [Leonhardt 2000 b, p. 18].

Налицо факты, указывающие на схожие тенденции в инвестиционно-банковской деятельности. В «Financial Times» была опубликована статья о Генри Крависе из KKR (Kohlberg, Kravis and Roberts), фирмы, знаменитой своими выкупами компаний за счет займов. Кравис красноречиво высказался о программе MBA, в частности, вспомнил о собственном решении оставить программу в Колумбийском университете после нескольких недель обучения. В настоящее время, «хотя Кравис и является большим поклонником бизнес-образования, KKR, как правило, не нанимает выпускников программ MBA. Вместо этого в течение последних семи или восьми лет на должности аналитиков

² Четырьмя из пяти «самых желанных» работодателей оказались фирмы из этих сфер деятельности. Исключением стала Cisco Systems, которой предстояло вскоре столкнуться с собственными проблемами. Все они вошли, по рейтингу «Fortune» за 2003 год, в пятерку сильнейших, в то время как аудиторские фирмы вообще отсутствовали (вспомните Enron, Anderson и Homeland Security), а ЦРУ впервые вошло в первые пятьдесят.

фирма берет людей с двухгодичным опытом работы на Уолл-стрит» [Murray S. 2003, p. 5].

Консалтинговые фирмы начали своими силами осуществлять подготовку вновь нанятых сотрудников без степени MBA — и это, пожалуй, большой удар по школам бизнеса. Например, программа подготовки фирмы VCG длится всего три недели. Леонхардт в статье, опубликованной в «New York Times», рассказывает о том, что некоторые компании называют «нашим мини-MBA»:

Там были доктор из Бостона, юрист из Чикаго, философ из Австралии и инженер из Франции. Там были люди, имеющие степень доктора математики, социологии и астронавтики. По сути дела, класс был заполнен пятьюдесятью свободно одетыми, приятными людьми на третьем или четвертом десятке со всеми возможными научными степенями, кроме одной — MBA.

Но всего через несколько недель представители этой сверхобразованной группы станут дипломированными консультантами по управлению и будут давать рекомендации руководителям компаний-мультимиллиардеров...

Для начала консультанты-неофиты прибыли в комплекс колледжа Бабсона, расположенный в пригороде Бостона, чтобы пройти трехнедельный интенсивный курс основ бизнеса. Он проводится их новым работодателем, Boston Consulting Group. «Это, — сказал один из учащихся, — позволяет мне приобрести бизнес-образование, не получая степень...»

Все это приводит нас к интересному и тревожному вопросу: а какой, собственно, смысл в MBA? [Leonhardt 2000 b, p. 18].

Пожалуй, самый зловещий комментарий был высказан деканом школы бизнеса Калифорнийского университета в Беркли: «Очень часто проблемы, [которые эти люди] пытаются решить, требуют гораздо более высокого уровня аналитических навыков, чем тот, что есть у большинства обладателей MBA».

Не замарать рук

Деятельность, считающаяся в среде MBA-образования модной, или «крутой», не относится к настоящей работе, происходящей в самом сердце бизнеса. Компании в конечном счете делают две вещи: они производят и продают продукт. Не пускают в оборот, не анализируют, не планируют, не контролируют. Все вышеперечисленное — лишь инструменты, поддержка материального производства или предоставления конкретных услуг и способ убедить потребителя купить продукт или воспользоваться услугой. Таким образом, можно сказать без особого преувеличения, что на программы MBA берут людей, ко-

торые ничего не производили и не продавали в прошлом, а в будущем гарантированно проваливают все, за что бы ни взялись.

Даже когда обладатели степени MBA поступают на работу в компании, производящие и продающие продукт (как правило, товары потребительского спроса, причины чего будут изложены ниже), их деятельность крайне редко связана с производством, внедрением или реализацией. Они стремятся сразу занять посты в аппарате (в стратегическом планировании, информационных технологиях, управлении персоналом и тому подобное) или занимаются специализированными функциями — маркетингом и финансами. Можно сказать, выпускники школ бизнеса выбирают такую деятельность, которая меньше всего нуждается в какой-либо квалификации, не требующей непосредственного участия в рабочих процессах компании, а вот абстракции — деньги в финансах, цели в планировании, статистика в маркетинге — защищают обладателей степени MBA от мешанины людей и товаров. Вторичность, характерная для бизнес-образования, расползается и по миру бизнеса.

Производство (или, как его сейчас называют, оперативный менеджмент) в течение долгого времени было периферийной областью в учебных планах большинства школ бизнеса, и, соответственно, получало мало внимания как со стороны студентов, так и со стороны преподавательского состава. Продажи как дисциплина вообще отсутствовали. Мы говорим не о маркетинге, а о продажах — между этими понятиями есть серьезная разница. Продажи сугубо индивидуальны, индуктивны и густо замешаны на конкретных деталях. Продавцы должны закатывать рукава и встречать покупателей лицом к лицу. Таким образом, они существуют исключительно за счет здравого смысла и рассчитывают только на собственный опыт. Маркетинг, напротив, удален даже от рынков, не говоря уже о потребителях и товарах. Он оперирует общими терминами, каждый из которых описывает некое множество. И, как следствие, является более общим и дедуктивным, в большей степени зависимым от методологии и анализа. В результате обладатели степени MBA предпочитают маркетинг продажам. Очевидно, что компании, управляемые обладателями MBA, поступают так же.

Далее — бег вокруг менеджмента

Здравый смысл вам подсказывает, что едва ли подобное начало карьеры — оторванное от производства или практики продаж, а также от собственно управления — сразу приведет человека на руководящий пост в крупном предприятии. Однако факты свидетельствуют с противоположным. Обладатели степени MBA все чаще занимают ру-

ководящие посты (таблицы, подтверждающие это, будут представлены позже), они продвигаются по линиям маркетинга, финансов или планирования и занимают позиции менеджеров высшего звена или, в соответствии с модой последних лет, перескакивают на эти позиции прямо из консалтинга. Как писал в 1997 году «Fortune», если студент выбирает подобную сферу деятельности, он «всеми путями избегает связывать себя с конкретным производственным процессом» [Branch 1997, p. 77], что в конечном счете не мешает ему возглавить компанию в той или иной отрасли производства.

Джон Коттер посвятил целую книгу вопросу, как бизнес-образование влияет на успешность людей в современном мире; проанализировав карьеры выпускников Гарварда за 1974 год, он оспаривает тезис, что обладатели степени МВА отказались от участия в большом бизнесе, и в особенности в крупных промышленных компаниях. Нет, не отказались, «но они не являются сотрудниками компании, они — поставщики, дистрибьюторы, банкиры, арендодатели и консультанты» [Kotter 1995, p. 81]. Например, к 1993 году четверть выпуска 1974 года была «специалистами по финансовым сделкам». Консалтинг «оказался надежным и верным средством, ведущим к руководящим постам в фирме, причем освобождая от необходимости делать карьеру на общих основаниях». «В наши дни [целеустремленные люди] могут занять руководящее место в большой компании», только избежав обычного продвижения «по высоким иерархическим бюрократическим лестницам», — пишет Коттер [p. 89].

Кажется, Коттер это все одобряет: образование готовит людей к тому, чтобы обслуживать большой бизнес, а не заниматься им. По крайней мере до тех пор, пока некоторые из них не начнут управлять компанией. «Изучать бизнес сверху» — такова их формула. Неужели после долгих лет консалтинга и процессов финансовых сделок она распространится на менеджмент и мы будем «изучать практику управления сверху».

Такой принцип приводит к элементарному следствию: разделению лидерства и управления. Обладатели степени МВА не обучены управлять, у большинства даже нет желания этим заниматься. Однако они полны решимости стать лидерами. Таким образом, сложилась своего рода траектория, приводящая выпускников МВА к лидерству в обход управления. Но суть в том (как будет показано позже), что многие из них — отвратительные лидеры, в основном потому что отстраняются от участия в процессах бизнеса. Фактически экономический ландшафт замусорен трупами компаний, которыми управляли упорные и целеустремленные люди, не знающие своего дела.

Конечно, есть и такие обладатели МВА, кому пришлось продвигаться по иерархической лестнице, но гораздо чаще вбок, чем вер-

тикально. Они кочуют от фирмы к фирме, от одной отрасли производства к другой, никогда и нигде не задерживаясь, вместо того чтобы доказывать компетентность на одном рабочем месте или хотя бы вкусить плоды своей же работы. Они решают новые проблемы, никогда не видя результатов решения старых, — собственно, как это и было во время их обучения. Ливингстон, в 1970-х годах критикуя менеджерское образование, говорил о подобных «прыганьях» с места на место как о «признаке... отсутствия карьерного роста, как правило, из-за плохого или посредственного качества работы» [Livingstone 1971, p. 81]. Теперь частый переход с одной работы на другую превратился в признак *ускоренного* карьерного роста!

Наемник в кресле генерального директора

Человеческое существо — больше, чем просто плоть и кровь: у нас есть еще разум и душа. Точно так же и компания — не голая структура и совокупность систем: у нее есть своя культура и определенные сферы деятельности. Что же происходит, когда некто, не имеющий никакого уважения к истории компании, не чувствующий ее культуры, десантируется на руководящую должность? Каков эффект от того, что сплоченному коллективу навязывают в руководители непосвященного человека со стороны? И каким будет влияние такого человека, чей опыт к тому же ограничен консультированием проектов, проведением финансовых сделок и скаканием с одного места работы на другое? Безусловно, новая метла чисто метет. Но в том-то и состоит проблема: у этих мётел лучше получается «выметать» прочь опытных людей, чем охватывать и собирать свежие идеи. Много бездумного сокращения, мало творческого планирования.

Солдаты-наемники, охотясь за деньгами, мелькают то в одном сражении, то в другом. Аналогично поступают руководители-наемники в бизнесе. Это приводит к разложению самой сути корпоративного лидерства, которое превращается в инструмент для личного продвижения и перестает служить интересам компании.

Возможно, я чересчур категоричен, когда заявляю, что мы переживаем кризис управления, но существующая практика вознаграждения руководителей, манипулирования финансовой отчетностью, внеплановых увольнений «человеческих ресурсов» при падении цены акций, а также прием «заработать и бежать», к которому прибегают многие руководители высшего ранга, — все это доказывает мою правоту. Что ожидают от лидеров? То, что они будут вдохновлять сотрудников, поощрять командную работу, учитывать отдаленные перспективы, а не захватывать львиную долю вознаграждения. Представьте себе главу,

фирмы на собрании директоров, говорящего буквально следующее: «Мы слишком много обсуждали благосостояние компании в долгосрочной перспективе. С какой стати, в таком случае, я получаю вознаграждения за краткосрочный прирост цены на акции? И отчего только я? Как мне поощрять командную работу, если в мой карман переходит непропорциональная доля доходов компании? Почему бы не вознаграждать всех одинаково?» Вот каким должен быть лидер. Часто ли мы сегодня видим такого руководителя крупной американской компании?

Не диплом MBA превращает человека в наемника. Но сами образовательные программы MBA привлекают огромное количество людей с качествами наемника — нетерпеливых, агрессивных, эгоистичных, — а по окончании обучения дают им возможность быстро занимать влиятельные места в обществе. MBA-образование не связано напрямую с какой-либо отраслью промышленности или организацией, вот почему оно находится вне контекста бизнес-процессов и оттого оно потворствует «наемническому» стилю управления, направленному на то, чтобы «пробиваться на самый верх», манипулировать прибылью и поднимать цену на акции. Думаю, что такой стиль управления далек от лидерства.

В результате — потеря равновесия

Чтобы лучше понять стиль управления, который свойствен выпускникам программ MBA, вспомним то, что мы уже говорили в первой главе: управление представляет собой совокупность искусства, ремесла и науки. На рисунке 4.1 эти три измерения изображены как вершины треугольника, а на нем можно обозначить различные стили управления. Этим я хочу уточнить, что для эффективного управления требуется сбалансированная комбинация всех трех компонентов. Программы MBA, делая акцент на одном из них, искажают практику управления.

Балансируя между искусством, ремеслом и наукой

В таблице 4.1 приведены характеристики управления под знаком искусства, ремесла и науки, а также их комбинации. Искусство поощряет творчество, «прозрение» и «видение». Наука обеспечивает порядок с помощью системного анализа и оценок. Ремесло же создает связи, основанные на реальном опыте. Соответственно, искусство склонно быть индуктивным, переходя от отдельных событий к общей картине; наука — дедуктивной, двигаясь от общих концепций к частным случаям; ремесло же итеративно и может переходить как от общего к частному, так и наоборот.

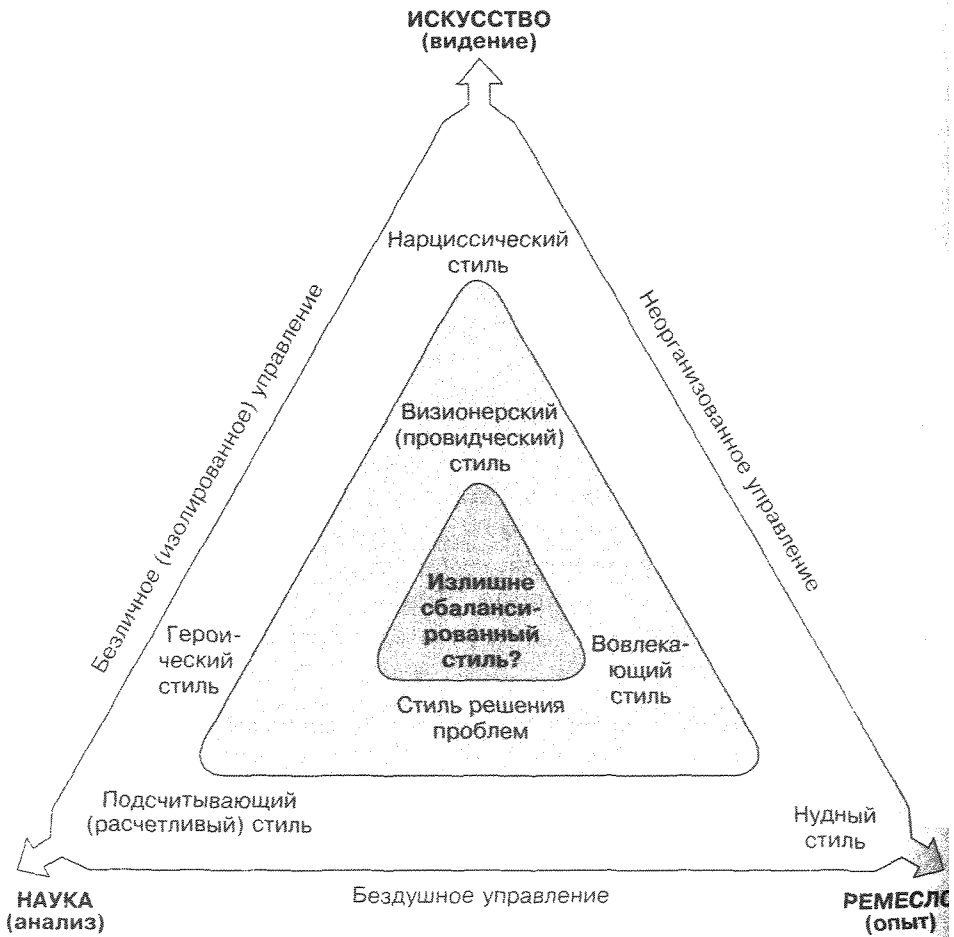


Рисунок 4.1.
Треугольник «Стили управления»

Очевидно, что для эффективного управления требуются все три составляющие. Им не обязательно пребывать в идеальном равновесии, однако поддерживать и усиливать друг друга они должны. Поэтому на рисунке 4.1 обозначения трех стилей расположены друг против друга во внутренних углах треугольника: *нарциссический* — на полюсе искусства («я в искусстве», «искусство ради искусства»); *нудный* — на полюсе ремесла (руководитель никогда не выходит за пределы личного опыта); *подсчитывающий* — на полюсе науки (отношения могут лишиться человечности). Поясним метафоры, приведенные в таблице 4.1. Искусство, будучи духовным, легко поднимается в воздух, но рискует затеряться в облаках; ремесло — более чувственно, связано с морем, но может быть унесено течением; и наука, такая рациональная, твердо стоящая на земле, в которой ей и грозит увязнуть.

Таблица 4.1. Три полюса менеджмента

	Наука	Искусство	Ремесло
На чем базируются	Логика (вербальное)	Воображение (визуальное)	Опыт (интуитивное)
На что полагаются	Научные факты	Творческое озарение	Практический опыт
К чему стремятся	Воспроизводимость	Нововведения	Практическая польза
Типы решений	Дедуктивный	Индуктивный	Итеративный
Типы стратегий	Планирование	Предвидение	Предпринимательство
Образы	Земля (рациональное)	Воздух (духовное)	Море (чувственное)
Опасности	«Увязнуть»	«Заблудиться»	«Дрейфовать»
Результаты	Наука как системный анализ, в виде численных данных и оценок	Искусство как всесторонний синтез, в форме озарений и предвидений	Ремесло как динамичное обучение, в форме действий и экспериментов

Вернемся к рисунку 4.1. Следующие три стиля управления располагаются на вершинах треугольника также напротив друг друга, каждый стиль сочетает в себе лишь две составляющие управления, не учитывая третью. Искусство и ремесло без системного научного подхода могут привести к *неорганизованному* управлению. Ремесло и наука — к *бездушному* управлению, вдумчивому и связному, но без «искры». А объединению искусства и науки, то есть творческого и систематичного начал, недостает опыта ремесла, что может привести к *безличному*, изолированному стилю управления. Отдельно обозначен особый стиль, названный *героическим*, — близкий к науке, но с примесью (или видимостью) искусства. Этот стиль довольно широко распространен и в дальнейшем будет рассмотрен более подробно.

Эффективное управление располагается вдоль сторон внутреннего (более темного на рисунке) треугольника — там, где три подхода существуют, а небольшой перекоп в сторону одной или двух составляющих не критичен. (Третий, самый маленький треугольник в центре рисунка обозначает «слишком сбалансированный» стиль, который также может обернуться разрушительным, поскольку на него влияют недостатки каждого из стилей.)

В пределах внутреннего треугольника могут находиться много функциональных стилей. Мы обозначим три наиболее значимых. Один, в верхней части справа, обозначен как *визионерский (провидческий)*. Он артистичен, но базируется на опыте и опирается на анализ (иначе вышел бы из-под контроля). Из этого следует, что «общий рисунок» не появляется из ниоткуда, подобно призраку, но должен

быть нарисован широкими штрихами личного опыта, ремесленной составляющей менеджмента. Чаще всего визионерский стиль используется успешными предпринимателями.

Второй стиль, известный как *стиль решения проблем*, сочетает в себе ремесло и науку. Он применяется теми, кто руководит текущими производственными процессами, например заводскими управляющими или менеджерами проектов. Этот стиль, в значительной мере аналитический, основывается также на опыте и зависит от способности руководителя к творческим озарениям.

В правом нижнем углу обозначен стиль, ориентированный на людей и названный *вовлекающий*, — к нему прибегают менеджеры, склонные внимательно относиться к своим сотрудникам: помогать им и обучать их. По большей части он основан на опыте, однако включает в себя немало искусства — для того чтобы быть интересным — и достаточно науки — для того чтобы быть жизнеспособным (более подробно этот стиль будет рассмотрен в девятой главе).

Дисбаланс программ MBA

Мы начали разговор о последствиях образования по программам MBA во второй главе, и вывод, к которому мы пришли, сформулирован следующим образом: само образование, как и его конечный результат, не сбалансировано. В нем не учитывается составляющая ремесла, оно принижает опыт, отдавая предпочтение анализу. Учащиеся или совсем не обладают опытом, или не могут воспользоваться им, полученным в студенческой аудитории, так как такой опыт оторван от практики. Кроме того, в программах MBA слабо представлена составляющая искусства. MBA-образование не отрицает искусство — напротив, визионерский стиль часто возвеличивается, но толку от этого мало. Озарения, видения и творческий подход люди обычно испытывают и проявляют на практике, в живой жизни. Искусство и ремесло бывает очень сложно (или невозможно) выразить словами, в то время как обучение в школах бизнеса основано на детально изложенном материале: анализе, методологии и формальной теории³.

Следующий вывод, мы отдельно остановимся на нем уже в этой главе, состоит в том, что многие из выпускников программ MBA переносят дисбаланс в свою карьеру. Они выбирают работу, в которой отдается предпочтение анализу, отделенному от ремесла, и сохраня-

³ Еще в бурные времена Высшей школы Карнеги Герберт Саймон говорил «с оптимизмом, обычным для его коллег в то время, что „положительно, ободрен прогрессом... так как за последнее время мы создали жизнеспособную науку о менеджменте и искусство, основанное на этой науке“» [Sass 1982, p. 303]. Каким-то образом искусство потерялось.

ют такой подход, занимая кабинеты руководителей высшего уровня. Там они практикуют два неэффективных стиля управления, рассмотренных выше. В течение многих лет они прибегали к расчетливому, то есть подсчитывающему, стилю, очень хорошо соответствующему их подготовке, полученной в школах бизнеса. Недавно стал популярен героический стиль. Я хочу подчеркнуть: дело не только в том, что менеджеры высшего звена со степенью MBA сами применяют неэффективные стили управления; в силу исключительного количества подобных руководителей такие стили распространились, вошли в моду и привели к серьезным последствиям. Это явление заслуживает подробного обсуждения, а отдельные примеры из опыта известных людей добавят убедительности нашим выводам.

Подсчитывающий руководитель

Джон Ральстон Сол, канадский писатель, эссеист и философ, в книге «Voltaire's Bastards, Dictatorship of Reason in the West» («Вольтеровы ублюдки. Диктат рассудка на Западе») подробно описывает так называемого «нового рассудочного человека» — технократа, подсчитывающего руководителя, верящего исключительно в «систему», в методологию и изнурительные вычисления, требуемые для того, чтобы эту методологию поддерживать. Но когда «новый человек» «осмеливается выйти из-под защиты системы» в реальный мир «здорового смысла» — он теряется [Saul 1992, p. 89].

Сол, как и многие другие авторы, выбрал для примера Роберта С. Макнамару — одного из самых известных выпускников Гарвардской школы бизнеса и первого обладателя «Alumni Achievement Award» (награда выпускнику за особые достижения) [Saul 1992, p. 199]. Завазник писал о некоем выпускнике программы MBA 1968 года: «его ум остр, его амбиции безграничны, и его гуру — Роберт Макнамара» [Zalaznick 1968, p. 169]. Макнамара больше не является ничьим духовным наставником, но причины, по которым он перестал таковым быть, очень интересны и чрезвычайно важны для понимания того, к каким последствиям приводит MBA-образование.

Расчет, заведший в трясину

Роберт Макнамара получил степень MBA в Гарвардской школе бизнеса в 1939 году, через два года после окончания колледжа. Затем в течение трех лет он проработал преподавателем, а после этого пошел в армию, служил офицером по контролю статистических данных. Там Макнамара присоединился к группе молодых

офицеров ВВС, известной как «Whiz Kids» («Вундеркинды»), искавшей компанию, чтобы управлять ею. Как раз в это время только что демобилизованный Генри Форд II, унаследовавший от деда гигантскую, но разваливавшуюся компанию, искал талантливых управленцев. Он взял на работу всю группу и в конечном счете двое «вундеркиндов», один из них был Макнамара, побывали президентами [Ford Motors]. «„Вундеркинды“ сделали то, для чего их наняли, цена на акции заметно возросла», — писал Макнамара [McNamara, VanDeMark 1995, p. 12].

В период войны во Вьетнаме (1961–1968) Макнамара занимает пост министра обороны США, он становится знаменитым и в то же время приобретает дурную славу.

Обязанности министра Макнамара выполнял, по его собственному признанию, «не так много зная о военном деле, и еще меньше — о секретных операциях» [McNamara, VanDeMark 1995, p. 26]. Что он действительно осуществил, так это доктрину PPBS — Strategic planning, programming, budgeting system (система стратегического планирования, программирования и бюджетирования), целью которой была интеграция всех сторон работы Министерства обороны. Система большей частью основывалась на измерении показателей. С ее помощью пытались сравнивать выраженные в количественной форме рекомендации с представленной в таком же виде их полезностью, почти как при составлении долгосрочного бюджета в бизнесе.

PPBS распространилась на прочие правительственные учреждения США, а позднее и на органы государственного управления других стран. Система являлась одной из самых амбициозных попыток внедрить метод рационального анализа на правительственном уровне. Как утверждал изучивший ее человек: «Системный анализ совершенно необходим... в случаях, когда релевантные факторы разнообразны и сложны. ...Организация, не практикующая системный анализ, в принципе не способна оценить их и принять взвешенное решение» [Hitch 1965, p. 56].

Но PPBS, как и «организация», оказалась неспособной. Несмотря на невероятные усилия по ее внедрению, PPBS, по словам ее самого известного критика, «проваливалась непрерывно и повсеместно» [Wildavski 1974, p. 205].

Макнамара применил ее во время вьетнамской войны — для подсчета трупов солдат Вьетконга (или трупов людей, похожих на солдат Вьетконга). Для Макнамары числа всегда имели первостепенное значение. В книге «The Best and The Brightest» («Лучшие и умнейшие») Дейвид Холберстам так говорил о нем и о людях, окружавших его во время войны:

Когда [гражданские советники] сообщили, что правительство Южного Вьетнама теряет популярность среди крестьян... Макнамара спросил, на сколько процентов упала популярность

правительства и сколько процентов популярности оно имело? Он потребовал фактов, статистику, которую он смог бы пропустить через базу данных, а не поэтических разглагольствований [Halberstam 1972, p. 256]⁴.

Свое представление о стратегии Макнамара вынес из Гарвардской школы бизнеса. «Сначала мы должны определить нашу внешнюю политику, затем сформулировать военную стратегию, на которую будет опираться внешняя политика, и, наконец, сформировать военные силы, способные успешно приводить военную стратегию в жизнь» (цит. по: [Smalter, Ruggles 1996, p. 70]). Это именно то, что он делал во Вьетнаме, только «успешное претворение стратегии в жизнь» превратилось в проигранную войну. Макнамара, сформулировавший стратегию, сидел в вашингтонском офисе, в то время как реализация стратегии с треском проваливалась в Азии.

По мнению его главного советника по РРБС, министр обороны получал полный объем информации. Об этом позаботились «машины» системы. Ключом ко всему был «систематический поток информации», и «мы были организованы, чтобы обеспечивать этот поток» [Enthoven 1969]. А в это время на рисовых полях Вьетнама собирались враги, в конечном счете завоевавшие страну. Виленски описывает «дьявольскую статистику Вьетнама» следующим образом:

...Анализ легко измеримых переменных (потерь живой силы Вьетконга и южных вьетнамцев) отодвинул на второй план рассмотрение трудноопределимых переменных и долгосрочных потерь (например, характер поддержки правительства Южного Вьетнама населением, влияние войны на Западный альянс и гражданское общество в самих США, воздействие бомбежек на волю вьетнамцев к сопротивлению)... Оперирование численными параметрами, вроде соотношения потерь, дает чувство ложной определенности в неопределенном мире [Wilensky 1967, p. 188].

Полковник армии США Гарри Саммерс-младший пришел к горькому выводу, что все представляло собой «неспособность образованных людей увидеть войну в ее истинном свете». Макнамара искренне верил в «последовательность и логику», а «война... не последовательна и не логична...» [Summers 1981, p. 29]. (Вспомним вторую главу и слова Дизраэли из ответа Бауэра Боку: «Секрет успеха лежит в точном следовании выбранной цели». По крайней мере, если вы понимаете ситуацию.) Макнамара составлял

⁴ В статье, вышедшей через два десятилетия после книги Холберстама, читаем: «Во время войны [Макнамара] был настолько впечатлен логикой статистики, что пытался рассчитать, сколько смертей понадобится, чтобы поставить Северный Вьетнам на колени» [Shipler 1997].

планы, «возлагая остальное на свой аппарат». Однако эти планы ограничили способность аппарата к маневрам и, по словам Сола, превратили армейских офицеров в бюрократов, переместив их «от самопожертвования к своекорыстию» [Saul 1992, p. 82].

Гарольд Левитт из Стэнфордской школы бизнеса писал: «[Мы не] помним, чтобы Макнамара был визионером» [Leavitt 1989, p. 36]. Он им не был в Министерстве обороны. И уже точно он не стал провидцем, занимая пост главы Всемирного банка, где снова внедрил впечатляющую новую стратегию, опирающуюся на численные расчеты. По словам Сола, «западный мир до сих пор расхлебывает последствия серии катастроф, причиной которых стали действия Макнамары», особенно огромны последствия атомной программы, разработанной им в Министерстве обороны [Saul 1992, p. 81–86].

Если не провидцем, то кем же он был — Макнамара? «Самым заметным из его талантов был анализ...» [Leavitt 1989, 36].

История Макнамары — самая известная, однако она далеко не уникальна. В результате возросшего интереса к балансу доходов и расходов подобные всепоглощающие расчеты стали почти общепринятыми. И программы MBA, более чем что-либо или кто-либо, способствуют такому положению дел. Еще в далеком 1973 году Коэн привел высказывание однокурсника: «Возникает ощущение, что ты теряешь какую-то часть своей человечности... становишься более расчетливым... Я ясно вижу эту перемену в себе» [Cohen 1973, p. 89]. Исследование института Аспена, упомянутое ранее, показывает, что подобные тенденции являются в настоящее время преобладающими на программах MBA.

В каком-то смысле MBA-образование одевает выпускников в андерсеновское «новое платье короля» и, когда менеджеры перебираются в кабинет генерального директора, становится абсолютно очевидно, насколько они «голые». Вот зачем руководители прибегают к тому, что знают лучше всего, — к числам, которые так хорошо работали там, в школе, и к методологии, которая позволяет упорядочить сложности, по крайней мере на бумаге. Все это становится фиговым листом голых королей-руководителей.

«Стратегическое планирование» —
фиговый лист руководителя

Самый популярный фиговый лист — так называемое стратегическое планирование. Система может сделать то, на что воображение менеджера не способно — синтезировать стратегию. Вся проблема в том, что подобный технический прием предлагает всего лишь анализ.

Анализ дает нам порядок (см. рис. 4.2) и может быть полезен до или после того, как стратегия создана: до — чтобы обеспечить систематизированные исходные «точные данные», после — чтобы упорядочить стратегии для построения планов, или, говоря иначе, *запрограммировать* их. Но он не может помочь в формировании стратегии. Это творческий процесс, требующий интуиции, а не вычисления, и для него нужен цельный разум, способный *видеть* другое будущее. Руководители, привыкшие во всем полагаться на расчеты, не склонны выстраивать стратегии. Они просто копируют у других организаций то, что модно на сегодняшний день, или экстраполируют на будущее текущую стратегию компании, внося в нее лишь некоторые изменения. Другими словами, такие менеджеры и анализируют, и планируют, как сумасшедшие, но стратегий не разрабатывают (см. мою книгу «The Rise and Fall of Strategic Planning» («Взлет и падение стратегического планирования») [Mintzberg 1994 a]).

В результате такой подход очень часто превращает разработку стратегии в своего рода бизнес-шахматы, когда стандартные фигуры перемещаются по определенным заранее ходам: компании продаются и покупаются, бюджетные средства перебрасываются исследовательским отделам; организация структурируется и реструктурируется.

Уильям Эйджи — другой подсчитывающий руководитель, еще один выпускник Гарвардской школы бизнеса и пользующийся дурной славой руководитель. Мэри Каннингем, также выпускница Гарварда, некогда работала бок о бок с Эйджи, возглавлявшим Bendix. О ее книге обозреватель «Fortune» написал следующее:

Поразительно, но практически не обсуждается, что современный бизнес во многом сводится к коленопреклоненному служению божеству по имени *Стратегия*.... Насколько я могу судить, в нашем случае бизнес сводился к переводу Bendix с производства множества старо-

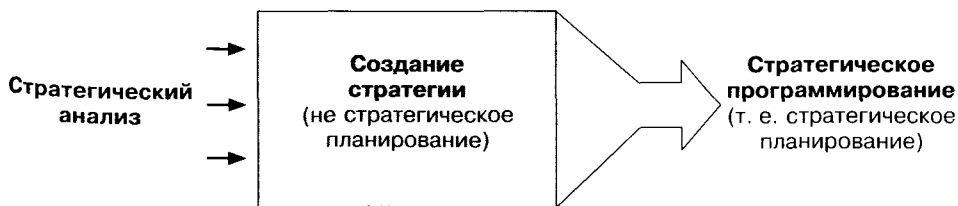


Рисунок 4.2.
Стратегический анализ
и черный ящик создания стратегии

модных, бесполезных товаров на «блестящие» высокие технологии. Почему эта идея так ужасно оригинальна, не говоря уже о том, почему она так хороша, автор не сообщает [Kinsley 1984, p. 142].

Применение высоких технологий — не более стратегия, чем повышение прибыли (она, в свою очередь, легко может быть выражена с помощью чисел). Однако глобальным теперь считается не видение, а реструктуризация и сокращение (они часто выливаются в отказ от принципов компании). Уоррен Беннис сказал: если у фирмы действительно есть видение, вы никогда не забудете первую встречу с ней. (Вспомните свое первое посещение IKEA.) Сравните это с мгновенно забываемыми стратегиями подсчитывающих руководителей (например, стратегию Эйджи, представленную во врезке).

Падение подсчитывающего руководителя

*Брайан О'Рейли,
выдержки из статьи, опубликованной в «Fortune»
[O'Reilly 1995]*

[Билл Эйджи стал] руководителем Bendix, производителя автомобильных запчастей с оборотом четыре миллиарда в год, в 1976 году, когда ему было всего 38 лет. Поначалу под его руководством компания процветала: он был хорош во всем, что касается финансов и бухгалтерии, интенсивно распродал активы и инвестировал в другие компании... [Но впоследствии] ему не удалось перейти на высокие технологии, попытка поглотить другую компанию была отражена, и Bendix пришлось продать.

[Оттуда Эйджи перешел в Morisson Knudsen, где] принял несколько ужасающих решений [O'Reilly 1995, p. 53]. Говоря точнее, Эйджи никогда не занимался основным бизнесом компании — строительством. Большая часть годовой прибыли компании (около 35 миллионов), о которых сообщала МК в первые годы правления Эйджи, вытекала в основном из бухгалтерских решений, а также различных нетрадиционных источников, таких как доходность от инвестиций... Управляющие МК говорят, что компания кичилась прибылью в десятки миллионов долларов [заработанной посредством сомнительной бухгалтерии]. Некоторые руководители стали придавать большое значение составлению оптимистичных проектов, чтобы, как они надеялись, не потерять работу. Рассказывает высокопоставленный сотрудник МК: «Четыре года назад я наблюдал, как Эйджи давит на специалиста по стратегическому плани-

рованию. Билл пил и пил его, желая добиться лучших показателей. Парень ответил: „Билл, ты можешь нарисовать любые показатели, какие сочтешь нужными. Здесь то, что мы реально можем сделать“. Билл страшно разозлился и покинул собрание. На следующий день специалист по стратегическому планированию исчез» [O'Reilly 1995, p. 60].

[Эйджи пытался перевести компанию со строительства крупных инженерных сооружений на производство] железнодорожных вагонов и локомотивов... но из этого ничего не вышло — у МК практически не было никакого опыта разработки вагонов [p. 61].

После трех лет средних прибылей, в 1992 году МК потерял семь миллионов долларов. [Затем] один за другим провалились любимые проекты Эйджи, которые, как он думал, могли спасти компанию. [Причем его метод отчетности об] «оперативных доходах» поддерживал впечатление, что строительные работы и производство железнодорожных вагонов идут хорошо [p. 65].

Вся эта деятельность в конечном счете привела к «бунту»... в нем приняли участие несколько управляющих высшего звена, несколько акционеров и ушедших в отставку сотрудников [они и заставили действовать совет директоров] [p. 70]. [Эйджи покинул компанию, и вскоре после этого она сообщила о банкротстве.]

Прежде всего, Эйджи был слабым руководителем, и в этом состоял его фатальный недостаток. Финансист по сути своей, он понадеялся, что покупка и продажа активов смогут решить проблемы компании... «Эйджи — специалист по заключению сделок, а не руководитель, — сказал один из аналитиков Уолл-стрит. — Он никогда не имел успеха в производственном бизнесе». Просто Эйджи ничего не понимал в строительстве [p. 74].

Ничего, кроме фактов,
ничего, кроме сиюминутного

Чрезмерное увлечение «фактами» делает подсчитывающего менеджера слепым ко всему, кроме настоящего времени, текущего момента. Истинная правда, что расчет основывается на «точных данных» прошлого. Но данные статичны, не учитывают нюансов и зачастую нивелируют сложную реальность до простых измерений (в иллюстрирующей это положение врезке показаны уязвимые места точных данных). Из-за них, к примеру, Макнамара видел только поверхностную сторону истории Вьетнама и, скорее всего, из-за них он так и не стал провидцем. Чтобы выработать всеобъемлющее видение будущего, необходимо серьезное осмысление прошлого. Как на беду, подсчитывающие руководители склонны заикливаться на настоящем. Сол

писал о Макнамаре: «Когда все пошло не так... [он] ...просто ушел... в знак протеста против бесконтрольной войны, как будто таким образом он мог избавиться от ответственности за происходящее... Он как бы вынул себя из истории войны» [Saul 1992, p. 86].

Общая особенность всех рассудочных современных людей — их склонность к потере памяти; они ее утрачивают или, скорее, отрицают как неудобный элемент... Прошлое, в котором остался «провал системы.. исчезает из головы». Лишенные памяти, укорененные в настоящем неизбежно оптимистичны по отношению к будущему, рациональные модели всегда с большим трудом подстраиваются под простую реальность [p. 85, 88].

Уязвимость точных данных

Генри Минцберг,
адаптированная выдержка из книги
[Mintzberg 1994 a, p. 257–266]

1. *Точная информация зачастую ограничена, ей недостает насыщенности, она почти всегда игнорирует важные внеэкономические и неколичественные факторы.* Огромная доля необходимой информации никогда не попадает в разряд объективных фактов. Выражение на лице клиента, тон ответственного чиновника — все это может быть информацией для руководителя, но не для формализованной системы. Таким образом, объективная информация служит интеллекту, субъективная — формирует мудрость.
2. *Точная информация слишком обобщена.* Руководитель, перегруженный информацией, всегда стремится ее обобщить. Проблема в том, что значительная доля информации при этом теряется. Что говорит чистая прибыль о состоянии компании? Что говорят зарегистрированные патенты о деятельности исследовательской лаборатории? Замечательное занятие — глядеть на лес, но только если там, между деревьями, ничего не происходит и все спокойно.
3. *Достоверная информация часто поступает слишком поздно.* Чтобы стать «точной», информации требуется время. Время, за которое тенденции, события и показатели превратятся в «факты». И еще больше времени потребуется, чтобы все обстоятельства были обобщены в отчетах. Но руководители часто не в состоянии ждать.

4. *В конечном счете на удивление большой объем объективной информации ненадежен.* Потери происходят при переводе информации в количественную форму — еще до того, как в дело вступают компьютеры. Любой человек, когда-либо проводивший количественное измерение, например подсчет брака на фабрике или подсчет публикаций в университете, знает, что при этом возможны серьезные искажения, как намеренные, так и случайные.

Безусловно, информация, не поддающаяся количественному измерению, тоже может вызывать проблемы, будучи спекулятивной, искаженной и так далее. Но это только подтверждает нашу основную мысль: *вся информация должна внимательно рассматриваться.* Опасность точных данных в том, что, как только информация становится точной, особенно когда ее называют «статистикой», она приобретает «авторитет и святость Священного Писания» — так писал Дивонс в своем замечательном исследовании британского авиационного планирования во время Второй мировой войны [Devons 1950, p. 155].

Слишком толковы? И понимают других?

Считающие менеджеры, как правило, умны. Но тот ли это ум, чтобы видеть сложный, полный нюансов мир? Проблема подсчитывающих руководителей заключается в неспособности понимать других людей. Стерлинг Ливингстон в многократно упоминаемой нами статье «Myth of the Well-Educated Manager» писал о таких руководителях: «Многие из них терпят поражение из-за того, что их общение с людьми носит исключительно интеллектуальный или познавательный характер... Им свойственна некая эмоциональная глухота» [Livingstone 1971, p. 87]. Конечно, понимание людей оттачивается в совместной работе бок о бок с коллегами. Но предусмотрено ли такое сотрудничество на орбите, по которой двигаются обладатели степени MBA и которую мы исследуем и оцениваем в этой главе?

Когда Джона Коттера спросили, были ли выпускники Гарвардской школы бизнеса 1974 года командными игроками, он ответил: «Я считаю, что эти люди хотят собрать команду и вести ее к некоему славному будущему, но никак не участвовать в команде, ведомой кем-то другим» [Vogel 1995, p. 30]. Налицо прямая противоположность командной работе, что еще раз подчеркивает главную особенность обладателей степени MBA — их эгоцентризм. Декан Уортона сформулировал это следующим образом: «Наша система поощряет агрессивных одиночек» [Friedrich 1981, p. 4].

Сбалансированная команда

Исследования, проведенные Патрицией Питчер в крупной финансовой компании, вскрывают проблемы, возникающие у подсчитывающих руководителей в их отношениях с людьми [Pitcher 1993; 1995; 1997]. Питчер интересовалась тремя полюсами менеджмента, рассмотренными ранее, но в отличие от нашего подхода (см. рис. 4.1) выделила только один негативный стиль управления. Она назвала руководителей, находящихся на научном полюсе, «технократами» и описала их в довольно холодных выражениях («деловые», «расчетливые», «серьезные» и тому подобное). «Художникам» же досталась исключительно эмоциональная лексика («смелые», «дерзновенные», «переменчивые» и так далее), а «ремесленникам» — нейтрально-теплые тона («готовые помочь», «мудрые», «разумные» и прочее).

Питчер рассказывает об одной компании, основанной художником, который окружил себя другими артистическими личностями, а также ремесленниками и технократами. И это было «дальновидно». Но когда контроль над компанией захватил технократ, он выгнал всех художников, сместил ремесленников на незначительные позиции и окружил себя такими же технократами. В итоге победили расчет и дисбаланс. «Побочным продуктом... стала централизация, [а она, в свою очередь] привела к деморализации». Годовые отчеты описывали стратегию компании как «рентабельную». Но, потеряв художников, компания утратила способность к предвидению, а потеряв ремесленников — человечность. В результате, «доходы не поползли вверх». И компания «была поглощена более честолюбивым конкурентом» [Pitcher 1993].

Автор делает основной вывод: равновесие в команде руководителей — чрезвычайно важный момент. Практикуя различные стили управления, они могут компенсировать слабости главы компании. Конечно, только в случае если последний уважает другие стили. Подсчитывающие руководители, подытоживает Питчер, других стилей не приемлют. Не это ли мы постоянно наблюдаем в практике многочисленных помешанных на анализе «агрессивных одиночек»?

Восхождение героя

В течение многих лет подсчитывающий стиль управления преобладал в таких областях, как автомобилестроение и телекоммуникации, рынки которых ориентированы на товары массового производства и массовые услуги. Видимо, по этой причине фирмы довольно прохладно относились к посредственному качеству своих продуктов и отсутствию новаций. В таких условиях расчетливый глава компании вполне мог работать. Но во многих фирмах условия изменились.

Возросли требования к качеству продукции (например, в автомобилестроении, благодаря конкуренции с Японией) или требования к новациям (например, в области телекоммуникаций, благодаря многочисленным научно-техническим прорывам последних лет), и все это требовало работы со знаниями. Проявился и другой фактор: возросшие ожидания инвесторов, вызванные доминированием «акционерного капитала». А этот фактор требует и качества, и нововведений. Тогда-то на смену подсчитывающему стилю пришел другой, по сути, не более чем маскировка предыдущего. В последние годы этот разрушительный стиль распространился очень широко.

Под гнетом рыночных цен на акции производительность компаний открытого типа должна была бы возрасти, и возрасти немало. Но слово «производительность» приобрело довольно неординарное значение: оно не подразумевало производство высококачественных товаров, или повышение уровня обслуживания клиентов, или проведение инновационных исследований. Нет, имелась в виду только стоимость для акционеров. Конечно, в продолжение такой логики, можно сказать, что и качественные товары, и высокий уровень услуг только способствуют росту акций. Но компании действовали прямо противоположно, по крайней мере какое-то время. Чтобы повысить краткосрочные показатели, привлечь внимание журналистов, аналитиков и в конечном счете акционеров, фирмы выбрасывали продукцию на рынок слишком поспешно, из-за чего ее качество стало падать вместе с доверием клиентов; исследования сокращались, сотрудники увольнялись — многие и многие сотрудники, а финансовые сделки подвергались сомнительным манипуляциям. Если говорить откровенно, многие компании были доведены до крайности, порой это выражалось в виде молниеносного краха или драматического действия, а порой заканчивалось откровенным, неприкрытым воровством.

Более того, параллельно этим процессам произошел еще один сдвиг — внутри самих корпораций. Он ознаменовался отказом от анализа объективных данных, но вовсе не от подсчитывающего стиля управления. На рисунке 4.1 видно, что такие руководители компаний должны двигаться вверх, в сторону полюса искусства вдоль стороны, названной безличным управлением. Но большинство продвинулось незначительно — их подвел недостаток воображения. Они остановились в точке, обозначенной как героический стиль. Используя терминологию Питчер, «технократы» притворились «художниками».

Совершить такую эволюцию их подвигла некая тенденция, почти мифическая. Правления директоров многих компаний предположили, что стоимость для акционеров сможет быть определяющим фактором поведения корпорации только при одном условии: статус главного управляющего должен возвыситься до героического.

Может ли крупная корпорация заставить сотрудников отвечать за что-то очень абстрактное, например за повышение акционерной стоимости? Кто захочет увлеченно делать деньги для незнакомых людей, порою покупающих акции утром и продающих их после обеда? Решение проблемы было найдено — сконцентрировать власть в руках одного человека, способного действовать деспотично и заставлять людей «ходить строем», который сможет приказывать улучшить численные показатели и расстрелять, если это не удастся. Таким образом руководитель компании превратился в самодержца-диктатора.

Акционерная стоимость,
или Некоторые допущения,
простые и безграмотные

Но нужна гарантия, что диктаторы будут обеспечивать повышение цен на акции? Решение оказалось простым, стоило только правлению принять множество несложных допущений. Руководитель компании и *есть* сама компания и он несет абсолютную ответственность за эффективность работы, причем эффективность можно измерить, а руководителя — соответствующим образом вознаградить. Другими словами, правление директоров снабдило главу компании всей полнотой власти и всеми полномочиями, соответственно отобрав их у остальных менеджеров. Не учли только одного: какой страшной проблемой это обернется для них самих и для акционеров в том случае, если руководитель компании слишком серьезно отнесется к своим правам, а заодно и к прибыли компании. Очень наивный подход к управлению корпорацией, сослуживший, однако, отличную службу жадным директорам.

В корпорациях началась централизация власти, невиданная со времен капитанов американской промышленности столетней давности. Безусловно, продолжали звучать демагогические разглагольствования о полномочиях, децентрализации, работе со знаниями и сетевых организациях. На практике между так называемыми лидерами, восседающими на пьедесталах, оторванными от реальности и щедро награждаемыми, и всеми остальными, с трепетом ожидающими очередного важного решения, был вбит клин. Прогресс 1930-х годов, когда появились первые исследования, посвященные объединению людей на предприятиях, 1990-е свели на нет.

Скажите, можно ли от глав компаний, таких же людей из плоти и крови, как мы с вами, ожидать столь великих свершений? Ради таких целей нужен подвиг, а для этого понадобится еще одно простое, но солидное допущение: главы компаний обязаны стать героями.

Ожидается, что руководитель, как белый рыцарь на белом коне, совершит впечатляющие сделки, спасающие положение и повышающие акционерную стоимость. И вновь — ненадолго.

Всё на продажу

В этом мифе присутствует еще одно действующее лицо — пресса, всегда готовая прийти на помощь директорам и акционерам и жадная до героев. Ей неинтересны расчетливые руководители и даже руководители-ремесленники, тихо делающие свою работу, — такие никогда не станут темой для хорошей статьи. Другое дело — герои, храбро поглощающие компании и увольняющие сотрудников в огромных количествах (см. следующую врезку). Безусловно, настоящие художники тоже способны действовать результативно. Но их не так много — по крайней мере таких, кого наше условное правление директоров могло бы назначить главой компании. Таким образом, мы наблюдаем на сцене поддельное действо, порою наполненное драматизмом, но лишенное искренности и красоты? Или же видим ординарных руководителей из плоти и крови, просто выполняющих обычную работу, но почему-то вознесенных на высоту героического пьедестала?

Подтверждение нашим мыслям мы находим в «Fortune» — журнале, обычно публикующем довольно взвешенные материалы о бизнесе. «За четыре года Герстнер увеличил стоимость акций IBM более чем на 40 миллионов» (апрель 1997 года, см.: [Branch 1997]). И все сам! «Когда совет директоров Merck назначил 56-летнего Гилмартина на пост главы компании, ему дали ответственное задание — создать новое поколение успешных лекарств, способных заменить важные для фирмы препараты, патенты на которые должны были истечь в ближайшее время. Гилмартин справился» (март 1998 года). В лаборатории или прямо в офисе?! И всего за четыре года — настоящий рекорд для фармацевтической промышленности или для не желающих думать журналистов. («Fortune» даже не вспомнил своих констатаций, когда несколькими годами позже писал: «У Merck возникло затруднение, которое аналитики Уолл-стрит называют „проблемой трубопровода“. В этом году истекут патенты на пять видов лекарств, продающихся лучше всего. Когда это произойдет, продажи резко упадут» [Warner 2001].)

Какое отношение ко всему этому имеют школы бизнеса? Они такие же соучастники — и опосредованные, и явные. Многие учебные примеры грешат поверхностностью, какую мы наблюдаем в материалах прессы: лидера организации возносят на пьедестал, а прочих сотрудников игнорируют (подобную ситуацию мы обсуждали во второй главе), в результате чего создается искаженное впечатление, что глава

компания делает буквально все. Иногда школы декларирует это прямо: гарвардская программа для высших руководителей (1997/98 учебный год) «рассматривает лидеров „в действии“, чтобы проследить, как они приобретают видение будущего, осуществляют перемены в компании в соответствии с этим видением и создают у людей мотивацию к его достижению. Программа исследует, как лидеры выстраивают результативные организации и изменяют их же для достижения еще больших показателей». И все это в одиночку, всё сами!

Зрелищ, а не результатов

Джон Клегхорн, председатель Королевского банка Канады, крупнейшего в стране, осуществил одно из самых значительных поглощений в США. На такой шаг его спровоцировала статья в журнале «Canadian Business» [DeCloet 2000]. Автор характеризует стратегию компании как «нерешительную», похожую на поведение «толстого увальня, пришедшего на пляж и тут же получившего горсть песка в лицо». Далее звучит ремарка: «Всем интересно, когда же наконец вечно осторожный Клегхорн решится на смелый поступок».

Статья завершается так:

Пошли слухи, что 58-летний Клегхорн отработал свое, что ему не хватает смелости начать рискованную игру. С тех пор как в 1994 году он возглавил банк, тот достиг впечатляющих показателей (по сути дела, самых высоких в истории канадских корпораций за всю историю страны), однако он никогда не мог решиться на крупномасштабную сделку. Может быть, для воплощения «американской мечты» в стенах этого банка стоит поискать кого-то, способного на такое.

Переведем дыхание и задумаемся. По-моему, вся эта геройская чепуха выглядит довольно глупо. Но много ли в наше время руководителей, дающих себе труд остановиться и подумать? Очевидно, мало. По крайней мере, недостаточно для того чтобы прекратить эту смелую эпоху — от подсчитывающих руководителей к культуре героического лидерства. «Есть что-то притягательное в сценарии, в котором легендарные сорвиголовы-аналитики, склонные к авантюрам, заключают выгодные сделки по всему миру, — отмечает Роберт Локк. — Тем не менее от подобных действий остается и весьма удручающее впечатлени

принимая во внимание, что выгоду извлекают только знаковые фигуры этой системы» [Locke 1996 b, p. 217]. Действия Джона Скалли в Apple, Фрэнка Лоренцо в Continental Airlines и особенно Карли Фиорины в Hewlett-Packard — яркие тому примеры⁵.

Хрестоматийный пример по героическому управлению

Когда бы возникла необходимость написать учебный пример по героическому управлению с последовательным описанием всех его стадий, служение Карли Фиорины* в Hewlett-Packard (на тот момент, когда писались эти строки, то есть в середине 2002 года) было бы весьма подходящим объектом. Компания «искала спасителя», отмечал «Fortune», но «риск особенно высок, если вновь прибывший жаждет исполнить ту роль, какую сыграла Фиорина в HP» [Nee 2001].

Фиорина пришла в HP из компании Lucent Technologies (как раз перед тем как в последней наступил кризис) и, по замечанию «Business Week», с полностью разработанной стратегией. Необходимо было «перестроить HP снизу доверху» в три этапа, длящиеся примерно по году каждый [Burrows 2001 b, p. 76].

На первом этапе она объездила двадцать стран, где «распространяла „благую весть“ на встречах „с Карли за чашечкой кофе“ с целью поднять боевой дух», а также «вдохновить нововведения...

⁵ Не подумайте, что такое явление характерно только для Америки. Почитайте о Лукасе Мулеманне, ветеране компании McKinsey с семнадцатилетним стажем, получившем диплом MBA в Гарвардской школе, — представителе «нового поколения в швейцарском бизнесе», который в 2000 году возглавил Credit Suisse, один из крупнейших банков страны. Он «не боялся делать рискованные шаги» и «начал с впечатляющих поступков», закрыв «около трети отделений внутри Швейцарии и сократив занятых там людей». Затем он осуществил несколько слияний с другими компаниями. После этого начались неприятности, например неудачный выбор момента для крупного поглощения, провалившаяся попытка «удержать под контролем последствия рискованной управленческой политики в США», а затем процесс, приведший к банкротству Swissair, членом правления которой Мулеманн также являлся. «В конечном счете все сотрудники Credit Suisse потеряли уверенность в будущем» («Financial Times» за 20 сентября 2002 года). В 2002 году Мулеманн был уволен.

* Карлтон (Карли) Фиорина, председатель правления и главный управляющий компании Hewlett-Packard с 1999 года, сложила с себя полномочия (по некоторым версиям, по требованию совета директоров) 9 февраля 2005 года. Одно время Фиорина рассматривалась как кандидат для выдвижения на пост президента Всемирного банка. — *Примеч. ред.*

уходя от постепенного усовершенствования к громким проектам» [Burrows 2001 b, p. 74]. На втором этапе она реорганизовывала семьдесят три производственных отдела в четыре, таким образом «упраздняя децентрализацию, практиковавшуюся на протяжении всей 64-летней истории HP» [p. 72]. Бывший глава компании Льюис Платт так высказался о ее основателях: «Билл и Дэйв не ощущали необходимости принимать все решения» [p. 80]. Третий этап был направлен на создание новых рынков: надо было «сватать клиентов», при этом предлагалось какое-то варево решений от различных команд HP [p. 74].

«Фиорина не желала решать проблемы последовательно, одну за другой; она была нацелена на перестройку всех аспектов работы HP сразу, и — наплевать на экономический спад», — заключает автор статьи в «Business Week» [p. 72]. «Сработает ли ее генеральный план? — задавался вопросом автор и отвечал: — Первые результаты вызывают беспокойство».

Больше всего вызывали беспокойство обещания, которые она давала финансовому сообществу. Статья в «Fortune», написанная немного раньше первой, из «Business Week», посвящена как раз «исобоснованным надеждам», подпитываемым «самонадеянными прогнозами о грядущем росте прибыли»; ее автор особо выделил деятельность Фиорины в HP [Loomis 2001]. В течение нескольких месяцев она озвучивала планы повышения прибыли, которые постоянно росли, пока не достигли «заоблачной высоты» — 17 процентов. Однако спустя год с небольшим после начала работы, через две недели *после* окончания четвертого квартала, она «была вынуждена сообщить потрясенной общественности», что компания не сможет полностью реализовать все планы на этот квартал. За три дня фирма потеряла 23 миллиарда рыночной стоимости, скорее из-за «кризиса доверия», нежели из-за невыполненных планов [p. 53]. И все это несмотря на организованный Фиориной «многодневный марафон собраний с целью найти способ показать финансовое положение компании в наилучшем свете» [Burrows 2001 b, p. 76]. Но Фиорина быстро сориентировалась: она сообщила аналитикам, что повышает планируемые на финансовый 2002 год показатели роста. Вот что она сказала в телеобращении к сотрудникам компании HP: «В карточной игре „блек-джек“, когда вероятность выигрыша растет, вы удваиваете ставку. Мы удвоим ставки» [p. 71]. Через два месяца компания объявила, что, по предварительным подсчетам, показатель прибыли в текущем квартале упадет на пять процентов.

Затем последовало значительное сокращение сотрудников, причем «в компании, которой всегда удавалось избегать массовых увольнений» [Poletti 2001]. Это произошло после того, как Фиорина обратилась к работникам компании с просьбой написать заявления о снижении количества рабочих часов и предо-

ставлении отпусков без сохранения содержания, чтобы избежать сокращений. «Более 80 тысяч людей откликнулись на это обращение, сэкономив компании 130 миллионов долларов. Через месяц Фиорина сократила шесть тысяч сотрудников. Многие почувствовали себя преданными» [Poletti 2001].

Затем настал черед компании McKinsey «оценить стратегические возможности». Следствием было великое слияние — «величайшее в истории развития высоких технологий» [Burrows 2001 a] — с корпорацией Compaq. В связи с этим предполагались сокращение еще 15 тысяч сотрудников, а также «осторожная» оценка совместных проектов, как заявила Фиорина в своем обращении к аналитикам. Уолтер Хьюлетт и Дейв Паккард, сыновья основателей компании, расценили слияние как нарушающее права их отцов, после чего началась жестокая борьба. По сути дела, столкнулись лбами хранители старой «новой экономики» и чемпионы в сфере новой «старой экономики».

Хьюлетт и Паккард потерпели поражение. Фиорина победила: ходило множество слухов об огромной сумме денег, которую она получила за это слияние (а не за его последствия). Выиграла ли корпорация Hewlett-Packard? В докладе, прочитанном в конце 2002 года [Musgrove 2002], Фиорина отметила, что процесс слияния протекает успешно: план по увольнению 10 тысяч сотрудников к 1 ноября был перевыполнен на 2500 человек! Оставайтесь с нами.

Те еще игроки!

Из этой истории мы усвоили, что Фиорина любит азартные игры и образную речь. «Она заявила, что планирует и дальше повышать ставки», — говорится в статье, опубликованной в «Fortune» [Nee 2001].

Картежные метафоры пользуются большой популярностью среди руководителей-героев, только игры у них специфические: они ставят на кон деньги других людей. И не только это: карты изначально сдаются так, что герои всегда выигрывают. Если рынок на подъеме, они зарабатывают с помощью имеющихся у них возможностей. Если рынок обваливается, они катапультируются на золотом парашюте.

Слияния — самые подходящие ситуации для игроков: ставки очень высоки, вплоть до огромных корпораций, поэтому вероятны и колоссальные выплаты — по крайней мере для самих героев. Зачастую, как в истории с HP, они получают огромные вознаграждения за доведение слияния до конца — другими словами, они забирают деньги других игроков еще до того, как карты раскрыты. А что происходит, когда карты открываются? Результаты таких масштабных слияний, идущих одно за другим в течение десятилетия, далеко не положи-

тельны⁶. И тем не менее руководители-герои продолжают делать попытки и терпеть неудачи.

Почему же они не останавливаются? Уместнее было бы спросить: «А зачем им останавливаться?» Что им терять в мире, где «быстрее прибыли растет только собственное эго»? Помимо финансового вознаграждения они приобретают статус. Для обитателей кабинетов генеральных директоров (не говоря уже о студентах в учебных аудиториях) «ежедневное управление бизнесом — это тяжелая, не вызывающая энтузиазма работа, к тому же часто очень скучная. По сравнению с ней слияние компаний — занятие увлекательное и престижное, обещающее даже самым заурядным руководителям краткое упоминание в „Sun“» [Hilton 2003]. Если это ласкает ваш слух, прочитайте текст врезки.

Правила для героя

- Ориентируйтесь на внешнее, а не на внутреннее. Игнорируйте существующий бизнес, насколько это возможно, поскольку на переработку налаженных процессов нужно время. Предоставьте это тем, кого еще не уволили.
- Подпустите побольше эффектов. Заключайте сделки, обещайте золотые горы, чтобы привлечь внимание инвесторов. В частности, занимайтесь слиянием компаний, как одержимый: гоняйтесь за известными предприятиями, о деятельности которых ничего не знаете.
- Концентрируйтесь на настоящем. Прошлое ушло, оно мертво, а до будущего далеко. Заключайте авантюрные сделки *тотчас же*.
- Отдавайте предпочтение в своей компании людям со стороны, а не старым работникам; каждого, кто разбирается в этом биз-

⁶ Проблема, приводящая в замешательство ученых, см., например: [Andrade et al. 2001]. Маурицио Золло из INSEAD, один из специалистов, который занимается этим вопросом, отмечает (в личной переписке), что «эмпирическое доказательство в данном случае затруднительно: компании-покупатели обычно не получают аномальной прибыли (например, превышающей показатели конкурентов), но также далеко не всегда сообразно теряют в цене акций. По сторонним оценкам, потери составляют от 50 до 75 процентов». Популярная пресса, находящаяся в курсе всех серьезных неудач, склонна к более негативной оценке; например, в «Business Week Online» читаем: «17 из 21 „победивших“ неистовой весной 1998 года, обильной слияниями, сделали банкротами инвесторов, имевших долю в этих компаниях» [Henry 2002]; о том же — в «The Wall Street Journal»: «В текущий период экономического спада стоимость акций 50 крупнейших покупателей упала в три раза ниже, чем средний индекс Доу—Джонса» (цит. по: [Sonnenfeld 2002]).

несе, следует брать под подозрение. Приведите совершенно новую «команду руководителей». Особенно полагайтесь на консультантов — они уважают героических лидеров.

- Используйте количественные показатели для оценки работы старых сотрудников компании. Так вы сможете избежать прямого участия в процессе управления, ограничиваясь анализом и расчетами.
- Иницируйте изменения всегда и во всем. Особое внимание уделяйте постоянной реорганизации; от этого все будут ходить на цыпочках (вместо того чтобы твердо стоять на ногах). Придерживайтесь этой стратегии неизменно, несмотря на последствия.
- Рискуйте. Ведь ваш золотой парашют всегда с вами.
- Наконец, делайте все для того, чтобы цены на акции поднялись. Потом хватайте деньги и сматывайтесь. Нынче на героев большой спрос.

И в итоге: с дипломом MBA — на самый верх

После прочтения этой главы подсчитывающий руководитель может указать, что приведенные примеры неудач и провалов в управлении — частные случаи, в которых многое зависело от личных качеств главы компании. Где точные факты?

Дело в том, что точные факты обычно приводят с целью доказать обратное: преуспевание огромного числа обладателей степени MBA, добравшихся «наверх». В 1998 году доля выпускников среди руководителей богатейших компаний, по версии «Fortune 100», составила 42 процента (эти данные совпадают с нашими собственными — 40 процентов в 2001 году), по сравнению с 33 процентами в 1991 году (данные взяты из «Economist Intelligence Unit», см.: [Haynes 1991; Saulkin 1998]). В 2003 году на интернет-сайте Гарвардской школы утверждалось, что «выпускники составляют около 20 процентов занимающих три высших руководящих поста в богатейших компаниях по рейтингу „Fortune 500“».

Однако все вышеперечисленное — только история успешного подъема наверх. А каковы результаты работы на этих должностях? Разве нам не следует оценить деятельность обладателей диплома MBA по тому, как они проявляют себя, *работая в качестве* руководителей компаний, а не *становясь ими*?

Как они туда попадают

Причины, по которым обладатели степени MBA попадают наверх, очевидны. В первую очередь, они умны и агрессивны, во вторую — они нацелены на карьеру в бизнесе. В процессе обучения студенты осваивают бизнес-терминологию и блестяще умеют пользоваться ею — неплохой навык для мира биржевых сводок. «Нас учат виртуозно плавать в этих водах», — сказал один гарвардский студент (цит. по: [Atlas 1999, p. 47]). К тому же в самом процессе обучения заложена установка на уверенность в своих силах, что делает этих людей еще более агрессивными. Весь этот рационализм, присущий и гарвардским «кейсам», и стэнфордской теории, до ужаса притягателен — он создает ощущение, что «если только захотеть, возможно достичь чего угодно» [Cohen 1973, p. 21], особенно когда речь идет о том, чтобы попасть в струю. Очень важна система взаимопомощи выпускников по сути, бывшие ученики престижных школ представляют собой хорошо развитую сеть взаимосвязей друг с другом. Многие выпускники Гарварда продвинулись наверх именно благодаря тому, что другие воспитанники этой школы уже там находились.

Что же происходит там, «наверху», когда дальше двигаться некуда, разве что вбок? Что происходит с этими эгоистичными рационалистами и самоуверенными всезнайками, когда необходимы конкретные действия и результаты? Проблема соотношения полученных в аудитории знаний и результатов работы в кабинете генерального директора заслуживает пристального внимания, учитывая количество выпускаемых обладателей степени MBA. Но исследователи из школы бизнеса, столь много времени отдающие изучению продуктивности всего и вся, обошли этот вопрос стороной. Ныне покойный дек Лондонской школы бизнеса писал: «Я не знаю ни одной серьезной работы, в которой предпринималась бы попытка выявить связь между капиталовложениями в менеджерское образование и акционерной стоимостью компании». «Действительно ли управленческое образование позитивно отражается на результатах в бизнесе? — ответ вопрос очевиден: „Да“» — а это уже президент школы бизнеса [Quelch 2001; Gilbert, Lorange 2001].

Как они там себя проявляют

В связи с этим в середине 1990-х годов мною начато собственное небольшое исследование. На первом этапе я подошел к делу довольно неформально: попросил сведущих в американском бизнесе людей назвать истину великих руководителей компаний, чья деятельность привела или приводила к принципиальным и устойчивым изменениям.

Если вы хорошо знакомы с американским бизнесом,
на минуту прервитесь и задайте себе
тот же вопрос...

Затем я навел справки по каждому из названных мне людей. Почти никто из них не имел степени MBA. Помимо выходцев из кланов Слоунов и Уотсонов, чьи предки начинали в более ранние исторические периоды, чаще всего назывались такие фамилии, как Гейтс (компания Microsoft), Гэлвин (компания Motorola), Гроув (компания Intel) и Уэлч (компания General Electric — GE). Первые два не имели даже степени бакалавра; двое других, как выяснилось, защитили диссертации в области химической инженерии. (В связи с этим Гэлвин упоминает своего отца, предыдущего президента компании Motorola, получившего степень MBA в Северо-Западном университете.) Конечно, многие обладатели MBA тоже известны, например, если брать наугад: Макнамара, Эйджи и Скалли. Но вы догадываетесь, что их фактически не упоминают. (В статье, вышедшей в «Business Week» в сентябре 2003 года, рассматривается деятельность выпускников 1992 года, окончивших тридцать самых престижных программ MBA [Merritt 2003]. На запрос откликнулся всего 31 процент этих выпускников, надо полагать, наиболее успешных из всех; правомерно возникают вопросы по поводу обобщений, прозвучавших в выводах статьи. Однако один момент особенно показателен — это список «наиболее уважаемых лидеров в области бизнеса» [Уоррен Баффетт, Герб Келлехер, Майкл Делл, Билл Гейтс, Джек Уэлч и Опра Уинфри]. Никто из них не имеет степени MBA!)

Ободренный успехом, я стал искать более весомые подтверждения. И нашел их в статье Рама Чарана и Джеффри Колвина «Why CEOs Fail» («Почему руководители компаний терпят неудачу»). В ней обсуждается деятельность тридцати восьми генеральных директоров, которые испытывали серьезные трудности, часто получавшие огласку. Все эти «в высшей степени неэффективные руководители» были «лишены должности, наблюдали, как покупают их компании или просто уходили из фирмы, сбившейся с верного пути» [Chagan, Colvin 1999, p. 31].

Мы удалили из списка неамериканские компании, так как стандарт MBA менее известен в других странах, и посмотрели, какие дипломы были у тридцати трех оставшихся руководителей. Тринадцать из них получили степень MBA, что фактически соответствовало доле выпускников школ бизнеса среди глав компаний, вошедших в список «богатейших» по версии «Fortune 100». Результаты не ниже средних, но разве ученую степень получают не для того, чтобы превосходить других?

Чаран и Колвин объясняют частые неудачи руководителей двумя основными причинами: «некачественным исполнением» и «проблемами с людьми» — именно эти моменты, как мы уже видели, являются самыми слабыми при отборе студентов программ MBA и их обучении

Отслеживать выполнение основных заданий, оценивать его — разве это... не скучно? Мы тоже можем ответить: «Несомненно скучно». Это тяжелая и однообразная работа. По крайней мере, именно так относились к ней многие умные, хорошо образованные руководители компаний, которых постигла неудача, и их не в чем винить. Простим им не следовало возглавлять компании [Charan, Colvin 1999, p. 36].

Положение Чарана и Колвина перекликается с соображениями выпускника гарвардской программы MBA: во время обсуждения учебных примеров «вырабатывается привычка думать, что любую проблему можно быстро решить. В реальной жизни вы не можете позволить себе роскошь игнорировать детали» [«Time» 1981 а, p. 44].

Через некоторое время я случайно набрел на книгу Дейвида Юинга, к которой не раз уже обращался в предыдущих главах [Ewing 1990]. Юинг считал, что именно он обязан написать такую книгу, так как «наблюдал школу изнутри на протяжении сорока лет, был знаком со многими ее руководителями, преподавал в ней и приложил руку ко многому там происходившему». Таким образом, он намеревался «ответить на подобные вопросы [например, почему Гарвардская школа бизнеса приобрела такую значимость] с точки зрения человека, работавшего в ней» [p. 7].

Юинг представил список гарвардских выпускников, «достигших вершин» в бизнесе, в него вошли девятнадцать человек — гарвардские звезды первой величины (Роберта Макнамары в этом списке не было, как не было его и в списке видных государственных деятелей [p. 4–5]. Эта выборка далеко не беспристрастна, если вообще отражает ситуацию. Но я решил использовать ее такой, какая она есть.

На самом деле мое внимание привлекли конкретные имена, особенно Уильяма Эйджи, о нем мы уже рассказывали выше, и Фрэнк Лоренцо, доставившего немало хлопот нескольким авиакомпаниям (При этом оба фигурировали и в списке неудачливых руководителей составленном Чараном и Колвином.)

У меня было преимущество — возможность оценить последующие события в ретроспективе: список был опубликован более десяти лет назад. «Самый надежный критерий качества образования [получаемого в Гарвардской школе бизнеса] — это качество работы ее выпускников», — писал Юинг [p. 274]. В таком случае интересно, как себя показали считающиеся лучшими выпускники Гарварда не в карьерном росте, а в деятельности на своих должностях?

Если вкратце, то плохо. По данным конца 2003 года (см. табл. 4.2), десять из девятнадцати, похоже, потерпели полное фиаско (компания обанкротилась, они лишились должности, произошло крупномасштабное слияние с другой компанией и тому подобное). Достижения четырех других можно охарактеризовать как сомнительные. Некоторые из них, четырнадцать руководителей, организовали собственный бизнес или полностью перестроили уже существующий — масштабно и впечатляюще — и только для того чтобы наблюдать, как он, столь же впечатляюще, слабеет или рушится. Ни один из четырнадцати не оставил после себя устойчивой долговременной компанией.

Итак, из девятнадцати гарвардских выпускников, считавшихся в 1980-е годы лучшими, только пятеро ушли со своих должностей с «чистым» послужным списком. Если нужны конкретные результаты, отражающие высшие достижения выпускников программ МВА, вот они!

Таблица 4.2. **Девятнадцать лучших (из списка Д. Юинга, 1990): звезды Гарварда проявляют себя?**

Имя, фамилия	Компания	Результаты деятельности
Уильям Эйджи	Morrison Knudsen	Ушел с поста: компания потерпела огромные убытки; через некоторое время она была признана банкротом
Уоррен Баттс	Premark	Успешные
Рой Босток	D'Arcy Masius Benton & Bowles	Ушел в 1997 г. с поста главы компании после 10-летнего пребывания; компания (объединение) закрылась в 2002 г.
Роберт Сизик	Cooper Industries	Ушел с поста главы компании: крупное поглощение, вызвавшее трудности; вскоре после этого снял с себя полномочия председателя совета директоров и окончательно покинул компанию
Маршалл Коган	Knoll International Holdings, позже перешел в Foamex	Освобожден от занимаемой должности в 1999 г.; спустя некоторое время компания объявила о банкротстве; несколько судебных процессов в связи с хищением имущества
Лу Герстнер	RJR Nabisco, позже перешел в IBM	Успешные
Роберт Хаас	Levi Strauss	Ушел с поста главы компании, когда у компании появились серьезнейшие проблемы
Роберт Гауптфюрер	Sun Exploration and Production, позже известна как Onyx Energy	Сомнительные: серьезные проблемы с исполнением обязанностей после понижения в должности; «пренебрежение» со стороны аналитиков Уолл-стрит

Таблица 4.2 (окончание)

Имя, фамилия	Компания	Результаты деятельности
Ричард Джинеретт	Equitable Life	Сомнительные: постоянные проблемы с покупкой и продажей ценных бумаг
Виктор Киам	Remington	Никаких прямых указаний на неудачу, но наследники Киама продали компанию, поскольку она была слишком мелкой
Фрэнк Лоренцо	Eastern Airlines, Texas Air, Continental Airlines	Грубые ошибки в управлении каждой из трех авиакомпаний; одна из них продана, две объявлены банкротами; крупные конфликты с сотрудниками
Вернон Лукс	Baxter International	Ушел с поста главы компании под давлением акционеров, недовольных низкими показателями и неудачным слиянием; компании предъявлены обвинения в уголовном преступлении
Роберт Мэлотт	FMC Corporation	Сомнительные: проблемы с показателями работы и претензии по поводу стратегии
Джозеф Маккинни	Tyler Corporation	Отправлен в отставку: созданная путем агрессивного поглощения корпорация попала в финансовый кризис и была расформирована
Джерри Пёрлман	Zenith	Отправлен в отставку: неудачная попытка вновь сделать компанию прибыльной; через некоторое время компания была продана
Джеймс Д. Робинсон	American Express	Отправлен в отставку «возмущенным» советом директоров
Джон Ролльваген	Cray Computers	Сомнительные: управление, возможно, было изобретательным, если учесть обстоятельства. Но после его отставки у компании начался спад, повлекший огромные потери три года спустя. Еще через год компания была продана
Ричард Томсон	Toronto Dominion Bank	Успешные
Уильям Тимкен	Timken	Пока успешные

Примечание: В ряде случаев, например с Эйджи, Лоренцо, Пёрлманом и Робинсоном, проблемы, с которыми им пришлось столкнуться, широко обсуждались в бизнес-прессе (а также выше в этой главе). Вот некоторые источники, использованные при составлении таблицы: [Laing 1995; O'Reilly 1995; Nudd 2002; «Adweek» 2002; «Marketing Week» 2002; Norman 1994; «Mergers and Acquisitions» 1998; Santoli 2000; Button 1992; «Forbes» 1987; Sutter 1999; Munk 1999; Himelstein 1998, «Economist» 1997; Bloomberg 1996; DiNardo 1995; Rudnistky 1992; MacFadyen 2003; Ivey 1990; O'Reilly 1999; «Time» 1990; Castro, Hannifin 1990; Roeder 1999; Japsen 1998; Byrne H. 1992; Machan 1994; de Rouffignac 1997; Yoshida 1996; Peterson 1995; Button, Haynes 1993; Dolan 1999; Saporito, Welsh 1993; «Investment Dealers Digest» 1999; Stedman 1992; «The Wall Street Journal» 1993; Hill C. 1993; Dorfman 1993; Mitchell 1992].

И вновь — об их образовании...

Можем ли мы сказать, что источник проблем и бед такого количества руководителей компаний лежит в их обучении? Обратимся снова к критике бизнес-образования. Ниже приведены выдержки из статей о некоторых из этих людей.

- «Заметная размытость [Baxter International] была одним из многочисленных факторов, из-за которых инвесторы скептически относились к этой компании на протяжении ряда лет. А на Уолл-стрит всю вину возлагали на Вернона Лукса, довольно долго занимавшего пост генерального директора» [Roeder 1999]. Компания Baxter признала себя виновной в нарушении федерального закона 1977 года, направленного против эмбарго [Jarsen 1998].
- «Барбис [из NatWest Securities Corp.] отметил, что новый председатель и глава Онух Роберт Кайцер использовал „ту же старую риторику, что и его предшественник (Роберт Гауптфюрер)“, заявляя о „еще одной реструктуризации компании, повлекшей за собой списание 958 миллионов долларов... и очень сомнительные накладные расходы...“» [DiNardo 1995].
- По поводу закрытия D'Arcy Masius Benton & Bowles, объединения рекламных агентств: «„Я полагаю, за всем этим стоит группа руководителей, вознамерившихся сделать большие деньги“, — говорит [Джек Бауэн, бывший глава компании]... Бауэн не стал бы обсуждать деятельность [Роя] Востока — так тщательно выбиравшегося им преемника. Однако, в то время как сотрудники с волнением ждали своей участи, один особенно резкий их представитель обвинил руководителей в „сколачивании состояния буквально на горбу людей, не получивших ни цента“» [«Adweek» 2002].
- «В прошлом году [Маршалл] Коган дважды предпринимал попытку инициировать „слияние“ [Foamex], явно выступавшей в качестве финансовой „дойной коровы“, с обремененной долгами Trace International Holdings. Дважды он проходил по уголовным делам, заведенным с подачи акционеров, как обвиняемый в попытке использования средств Foamex для оплаты долгов Trace» [Brickley 1999]. «Судья, председательствовавший по этому делу, постановил, что Маршалл С. Коган, основатель, председатель правления, генеральный директор и основной держатель акций Trace International Holdings Inc., объявленной банкротом, владел корпорацией в штате Делавэр совместно с группой также проходящих по данному делу соучастников, не выполнил взятых на себя обязательств перед вкладчиками и по закону штата несет ответственность за при-

чинение ущерба в размере сорока миллионов долларов» ([Lens 2003], см. также: [Fabrikant 2003]).

- «Continental Airlines Inc., пятая по величине авиакомпания США, обанкротилась 3 декабря 1990 года по одной простой причине: [ее глава Фрэнк] Лоренцо наградил компанию огромными долгами, а также сомнительной репутацией... В конце концов [Холлису] Харрису [следующему руководителю компании] пришлось убеждать потерявшую заинтересованность в компании бизнес-общественность в том, что дни постоянного хаоса, характерного для Лоренцо, остались в прошлом» [Ivey, O’Neill 1990].
- «В 1996 году, в последний год тридцатилетнего правления [Джезефа] Маккинни, компания [Tyler Corporation] вступила в период резкого спада, продолжающегося до сих пор. Маккинни сумел донести уровень дохода от реализации до 1,1 миллиарда долларов, солидной прибылью, после чего эти показатели вновь снизились» [De Rouffignac 1997].
- «Около пяти лет назад компания Equitable испытывала значительные трудности из-за неудачных займов для приобретения недвижимости и неприбыльных услуг в области страхования, оказываемых в 1980-е годы, но удержалась на плаву благодаря вложению средств в открытое акционерное общество... На протяжении некоторого времени схема благополучно функционировала, принеся почет тогдашнему председателю Ричарду Джинеретту, от которого исходила данная инициатива. Но потом что-то произошло. Процесс дал сбой в 1993 году, когда Equitable не справилась с обязательствами, как по поставке большой партии разрезанного товара, так и по погашению различных займов, и с тех пор ситуация не сдвинулась с мертвой точки. Мистер Джинеретт ушел со своего поста год назад» [Pulliam, Scism 1997].

Джозеф Лампел, принимавший самое непосредственное участие в моей работе над списком девятнадцати руководителей компаний, отметил интересную тенденцию в их деятельности, часто фатальную. Руководители исповедовали формулу — нечто вроде общего принципа — полного пренебрежения к жизненным нюансам и деталям, несмотря на... Да, да, опять те же люди, те же самые проблемы. Нект Бергер как-то заметил, что «в науке, как и в любви, излишнее внимание к технике исполнения скорее всего приведет к импотенции». Студенты без опыта работы, находящиеся «практическое применение» в учебной аудитории, чаще всего становятся менеджерами, замкнутыми на самих себе, ищущими в работе легких путей, — особенно это касается финансистов, стремящихся создать видимость благополучия компании, пусть и на короткое время.

Боб Сизик, из списка Юинга, добился роста Cooper Industries за счет агрессивных поглощений и, проводя последующую интеграцию, руководствовался формулой, вошедшей в бизнес-терминологию в виде глагола *cooperized*, образованного от названия фирмы, которая не просто захватывала другие компании; она «куперизировала» их. Так продолжалось до тех пор, пока очередного кандидата на поглощение так и не удалось «куперизировать», что привело к окончанию пребывания Сизика в его должности [Norman 1994].

Роберт Хаас, работавший в Levi Strauss, а до этого одновременно в Pease Corp и в McKinsey, придерживался более смелых убеждений: в первую очередь социальная ответственность и групповое принятие решений. Но даже для этого у Хааса была припасена формула, он провозглашал ее громко, как благую весть. Во-первых, он собрал рабочую группу из двухсот лучших менеджеров компании и ста консультантов для реформирования отдела поставок. В результате компания пережила корпоративный аналог нервного срыва. Перестройка с человеческим лицом в итоге оказалась просто перестройкой — воплощенной крайне плохо [Munk 1999]. В школе бизнеса Хаас изучал человеческие ресурсы и маркетинг; а вот сумел ли он в ходе своей работы изучить человеческие существа, производящие и покупающие джинсы? Кажется, в этом случае перед нами руководитель, который скорее *знает, что* надо делать, чем *учит* сотрудников, *как* сделать, и поэтому он чаще контролирует, а не стимулирует.

Итак, что мы получаем? В данном случае — не постулат, что степень MBA разрушительна и уничтожает всякого, кто до нее дотронется. Некоторые выпускники программ MBA проявляют себя прекрасно⁷, а другие — позорно проваливаются. Информация, представленная здесь, недостаточна для окончательных выводов, но ее вполне хватает, чтобы не доверять этому влиятельному диплому. Степень MBA дает людям право на управление в такой же мере, как и лишает их этого права. Но приведенные данные предупреждают об иной опас-

⁷ См. статью, посвященную управляющим, которые заботятся о компании больше, чем о себе, — «The Good CEO» («Хорошие руководители компаний») [«Business Week» 2002 b]. Четверо из шестерых имели степень MBA, но что важно: их имена были «неведомы» и они не управляли «шикарными компаниями». Один из героев, Ройбен Марк, руководитель Colgate-Palmolive (выпускник Гарвардской школы MBA 1963 года), «даже не согласился дать комментарии к статье, высказав убеждение, что разговоры с прессой ничего не дают для улучшения работы компании». (Он «не согласился сотрудничать даже с „Fortune“, объяснив, что скорее хотел бы привлечь внимание к тридцати восьми тысячам сотрудников Colgate» — см. об этом в другой статье: [Schwartz 2001].) Эти люди не были «специалистами по переменам... занятыми переделкой корпоративной культуры или стратегии». Срок их пребывания в должности в среднем составлял восемнадцать лет!

ности: степень MBA дарует слишком многим неподходящим людям слишком много привилегий — а это определенно заставляет бить в колокола. Время, проведенное в учебной аудитории, — еще не повод для молниеносного карьерного восхождения руководителя, пусть он, в конце концов, зарабатывает свои менеджерские «нашивки» на работе. Ни одна компания не должна смиряться с таким «ускоренным движением».

Я делаю следующий вывод: преуспевшие в работе обладатели диплома MBA сумели переступить через полученное ими образование и руководили вопреки привитым им представлениям об управлении. Возможно, именно те, кто слишком серьезно вошел в сотворенный бизнес-обучением образ управляющего, и доводили порученные им компании до неудач и провалов. Свойства натуры, благодаря которым последние получали работу менеджеров высшего звена, мешали им хорошо справляться со своими обязанностями. Эти люди, действительно разумные и энергичные, слишком самонадеянны, чересчур нацелены на успех и совершенно дистанцировали себя от среды. Многие белые рыцари героического управления превратились в черные дыры корпоративной деятельности.

Негативные последствия, III

Разложение признанных организаций

*Вот неприятность:
даже в случае выигрыша в крысиной гонке
вы все равно остаетесь крысой.*

Лили Томлин

Все в порядке! Обладатели степени MBA не подготовлены к управлению и многие из них, став главами компаний, терпят поражение. Ну и что? Посмотрите на американскую экономику, которая души не чает в менеджерах с дипломом MBA. Значит, дела обстоят не совсем уж плохо, не правда ли? Приблизительно так будет рассуждать подсчитывающий руководитель.

Дела обстояли не очень плохо, когда я впервые начал писать о последствиях MBA-образования (примерно в 2000 году). В 2003-м, когда я в пятый раз возвращаюсь к этой теме, ситуация ухудшилась. Я снова и снова задаю один вопрос: как и до какой степени влияет самый распространенный в стране стиль управления, находящийся в прямой зависимости от учебных программ MBA, на успехи и поражения американской экономики?

Очевидно, это вопрос риторический: на него трудно дать сколько-нибудь точный ответ, во всяком случае на страницах одной книги, а возможно, и вообще где бы то ни было. Многие факторы играют роль в функционировании экономики как системы. Экономические показатели, вроде производительности, привлекают к себе немалое внимание, поскольку экономисты, как правило, обсуждают *подобные* вопросы. Но факторам, влияющим на управление, не повезло.

В главе я в общих чертах рассмотрю два понятия: исследование и эксплуатацию, равно как и склонность менеджеров, получивших

подготовку по программе MBA, нарушать равновесие между этими явлениями. В данном случае речь идет не столько о двух системах, сколько о двух культурах управления и о том, что использование только одной из них может подтачивать здоровье экономики и довести ее до хронического заболевания.

Затем мы посмотрим, как руководители с дипломом MBA проявляют себя в разных сферах экономики. Сначала — в области «быстро реализуемых потребительских товаров», нередко ими предпочитаемой; затем — в качестве предпринимателей, но и здесь их результаты совсем не впечатляют, хотя школы бизнеса верят в обратное; и, наконец, в высоких технологиях, их превалирующее присутствие в качестве глав компаний может привести эту область к особым проблемам. Диагноз, поставленный мною, таков: возможно, мы наблюдаем распространение нового вида дисфункциональной бюрократии, питательной средой которой являются обладатели степени MBA.

Исследование и эксплуатация

Джеймс Марч так определил различие между этими понятиями: «*Эксплуатация/разработка* означает... краткосрочное усовершенствование, отделку, рутинную работу и тщательную обработку... Она буйно расцветает на почве абсолютной концентрации внимания, точности, повторения, анализа, адекватности, дисциплины и контроля». Особый акцент делается на оценке результатов деятельности, и люди «вкладывают всю свою энергию в решение относительно кратковременных проблем». В отличие от этого «*исследование* означает экспериментирование... в надежде найти альтернативы, улучшающие старое. Исследование развивается на основе интуитивных находок, риска, нововведений, спонтанных ассоциаций, сумасбродства; в условиях отсутствия строгой дисциплины и какого-либо контроля». Это «рискованно. Успех не гарантирован и на деле часто не достигается» [March 1991].

Работа по эксплуатации созвучна подсчитывающему и героическому стилям управления, а также вполне укладывается в систему ценностей и последствий MBA-образования в целом. Вот перед нами картина с вечно спешащими менеджерами, чей взгляд на мир определяется временными, сиюминутными целями и быстрым продвижением. Они хватаются за доступное, вместо того чтобы развивать перспективные потенциальные возможности. Такие менеджеры часто оторваны от контекста и склонны использовать опыт других людей из-за отсутствия собственного. (Ниже, в сноске, я привожу письмо, иллюстрирующее это положение.)

Несомненно, экономике в целом нужны и исследования, и разработки. Первые — чтобы создавать новое, вторые — для реализации

преимуществ созданного. Оба процесса, и я настаиваю на этом, свойственны каждой компании, опасность состоит в сильном перекосе в ту или другую сторону. Отрасли экономики и компании, благоволящие к менеджерам подсчитывающим и героическим, чрезмерно склоняются в сторону разработок, отдавая предпочтение производительности в ущерб экспериментам и открытиям. Дело не в том, что в таких компаниях не хватает сотрудников со способностями, склонных к идеям, изобретательству и новаторству, а в том, что таких людей подавляют.

Для исследования самое важное — достичь труднодоступной цели, создать нечто новое, интересное. Эксплуатация, напротив, основана на текущем положении вещей — извлечь выгоду из уже существующего. Подняться на корабль победителей и гнать на всех парусах к лучшему будущему — готовых поступать именно таким образом вполне хватает. Помеха в одном: нельзя где-то *быть*, пока тебя туда не *доставят*: применения не случаются без исследований. Но не этот ли путь «на всех парусах» выбирает наше общество?

Когда эксплуатируют экономику —
«старую» и «новую»

Экономист Фредерик Шерер в работе об исследованиях и разработках американских корпораций в 1970-х и 1980-х годах [Scherer 1992] писал, что «некоторые компании не смогли достойно встретить технический вызов, пришедший из-за границы... прежде всего из-за административных неудач»; причина этого, возможно, в росте обладателей степени MBA в среде руководителей:

В ключевые моменты руководители не выделили ресурсов, необходимых, чтобы оставаться конкурентоспособными в плане технологии, слишком медленно выносили на рынок существующие разработки и не сумели поддержать в организациях атмосферу, способствующую нововведениям. Все это нелегко. Но провал более вероятен, когда менеджеры высшего звена не ценят новшеств и не знают, как способствовать их появлению. Наш статистический анализ приводит к следующему выводу: исследования и разработки получают более сильную поддержку, а борьба с заграничными конкурентами становится агрессивнее, когда руководители имеют научное или инженерное образование. Ввиду этого довольно странно видеть (по крайней мере, в нашей выборке корпораций, ориентированных на исследования и разработки) отход от технически образованных руководителей в 1980-х годах... в пользу начальников со степенью MBA (в нашей выборке их доля увеличилась с 24 процентов в 1971 году до 42 процентов в 1987 году) [Scherer 1992, p. 182].

Шерер написал это еще до бума 1990-х годов. А вот относительно недавний отчет в «International Herald Tribune» [Belson 2002], придающий его выводу особую остроту. Приведен список «десяти компаний, получивших максимум патентов в Соединенных Штатах» в 2001 году. На первом месте оказалась IBM, а на четвертом — Micron Technology. Кроме них, там не было ни одной американской компании. Семь из оставшихся — японские и одна — корейская¹.

В этом ключе будет интересно рассмотреть работу отрасли, известной своими разработками, — фармацевтики. «Business Week» писала: «За последние годы производители лекарств увеличили расходы на исследования, но это не принесло существенных результатов... Сейчас лицензируется больше препаратов, созданных биотехнологическими компаниями» [«Business Week» 2001]. И то сказать, даже глава Merck (о проблемах этой фирмы уже было рассказано ранее) признался корреспонденту «Fortune»: «Размах — вовсе не индикатор способности создать лекарство, должное стать прорывом. На самом деле только увязает» («Fortune», 2000, October 30, p. 91). Но масштабы этой индустрии все растут. Значит ли это, что разработки развиваются за счет исследований? Довольно примечательно высказывание человека, вскоре возглавившего Pfizer, — Генри Маккинел, выпускник Стэнфордской школы MBA 1967 года, указал на «удвоившийся на данный момент банк из двух миллионов соединений, которые компания может проверить на сочетаемость для создания новых лекарств. Наши шансы найти качественный вариант в процессе *открытия* повысились практически вдвое!» (ibidem, p. 87; курсив наш. — Г. М.). Исследование с помощью подсчетов!

Роберт Локк об обладателях диплома MBA и их роли в экономике

Несколько исследований историка Роберта Локка о двух десятилетиях того времени, когда, как считается, на смену «старой» экономике приходила «новая», проливают свет на нашу проблему.

¹ Согласно «Business Week», Карли Фиорина «стимулировала инновации, создав поощрительную программу, вдвое увеличившую число заявок на патент, поданных НР в этом году» [Burrows 2001 a]. Письмо, размещенное в Интернете (www.interesting-people.org/archives/interesting-people/200203/msg00106.html), содержит одну из точек зрения на эту тему:

Верхушка НР указывает на повышение числа патентных заявок, составляющее, по данным разных источников, от 67 до 100 процентов. Как это получилось? Очень просто. В начале 2000 года менеджменту была дана новая директива: существенно повысить объем патентных заявок. Сотрудников побудили подавать заявки практически на все идеи, чтобы с ними разбирались Патентное бюро США. Конечный результат — огромное число патентных заявок, что весьма мало говорит об уровне изобретений в НР.

В одной из работ Локк ставит три вопроса ([Locke 1996 b]; см. также его книгу: [Locke 1984]). Первый: «Имеют ли американские школы менеджмента и их выпускники какое-либо отношение к созданию репутации американскому стилю управления?» Ответ короткий: «Отнюдь» [Locke 1996 b, p. 4]. Локк отмечает, что американский менеджмент проявил доблесть в 1940-е годы, задолго до широкого распространения MBA-образования, — и действительно, тогда школы бизнеса не пользовались какой-то особой репутацией. По мнению Локка, бизнес в Америке создали именно инженеры и техники, и им подобные, благодаря своим конструкторским способностям. По мере того как программы MBA приобретали все большую популярность в 1960–1970-е годы, «репутация американского менеджмента начинала тускнеть», а немецкая и японская экономики вырывались вперед. В свете этого «менеджмент» скорее является «культурной особенностью» Америки, ибо он «никогда не играл той роли в экономическом успехе, которую ему приписывали сами руководители» [р. 1].

Вслед этим выводам естественно звучит второй вопрос Локка: «Основывался ли в какой-то степени успех самых сильных капиталистических экономик, конкурирующих с американской, а именно немецкой и японской, на скопированной у американцев системе подготовки управленцев?» Несмотря на то что обе «учились с рвением», а Америка «преподавала менеджмент с огромным энтузиазмом» [р. 6], ни одна из этих стран не разработала программ MBA, о коих стоило бы говорить (это положение мы будем рассматривать в седьмой главе). Обилие нововведений во многих немецких высокотехнологичных производственных компаниях (что так контрастировало с описанной Шерером ситуацией того времени в компаниях американских) могло быть результатом «активного участия немецких руководителей в работе научно-технического сообщества», отмечает Локк в другой работе [Locke 1989, p. 276].

Третий вопрос Локка таков: «Можно ли сказать, что вдохновленная Америкой форма последипломного образования для управленцев принесла менеджменту больше вреда, чем пользы?» Ответ скорее предполагает, чем утверждает. Автор, к примеру, указывает, что «исследования и преподавание в американских школах бизнеса почти ничего не дали для самого значительного достижения мира бизнеса за последние полвека — для революции качества» [Locke 1996 b, p. 17]. Создание управленческой элиты «отчасти вредит командной работе, крайне необходимой для успеха каждодневного оперативного производства», то есть именно в том, в чем, по словам Локка, американцы преуспели до этого. Вспомним выпускников Гарварда 1974 года, чью деятельность исследовал Коттер и кому сейчас приходится возглавлять компании.

Здесь Локк описывает американскую экономику еще до ее возрождения, произошедшего, когда Германия и Япония сбавили обороты. Было ли это реваншем обладателей MBA, в итоге пришедших к собственной так называемой «новой экономике»?

Ответ будет «нет», если мы прислушаемся к тому, что говорит Локк в другой работе [Locke 1998]. В ней он рассматривает промышленность, производящую полупроводники и микрокомпьютеры, и в особенности тенденцию, когда на смену талантливым изобретателям — основателям новых компаний — приходят управленцы со степенью MBA.

«Менеджеры всегда пытались перевести интуитивное знание в формальное», начиная с исследований времен Фредерика Тейлора и далее, но уже в более изощренной форме. По причине этого «школы бизнеса преподавали стандартную программу (бухучет, финансы, маркетинг, теорию принятия решений), преследуя определенную цель — удовлетворить потребности управленческой элиты, занимающей руководящие посты в хорошо известных компаниях из списка „Fortune 500“» [Locke 1998]. Таким образом в центре внимания оказывается «иерархическая, ориентированная на производство модель», сконцентрированная на объеме и масштабе, контроле и экономике на издержках — другими словами, на эксплуатации, то есть внедрении.

Интересно, что быстро развивающиеся новые компании 1980-х, специализирующиеся на полупроводниках и вычислительной технике, тоже поддались этой тенденции, принимая разнообразные системы контроля — «бюджеты, финансовую отчетность, основанную на бухучете, инструменты сокращения затрат». И «казалось», что все работало — до того, как «случилось непредвиденное». Сначала они понесли «серьезные потери из-за конкуренции с Японией», и за время с 1983 по 1990 год их доля доходов от производства полупроводников на мировом рынке упала с 80 процентов до 33. «Затем полупроводниковый бизнес перешел от продукции массового спроса к производству специализированных микросхем, высокотехнологичных, изготовленных по заказу полупроводников с высокой добавленной стоимостью» [Locke 1998, p. 7]. В результате «кабинетные руководители со своей обособленностью и всем арсеналом аналитического мышления начинают терять доверие», появилась необходимость в «экспериментальных стилях поведения» (см. работу: [Eliasson 1998, p. 6-8]) и в привлечении одаренных сотрудников с хорошо развитой интуицией.

Локк приходит к выводу, во многом напоминающему мнению Шерера: «Ни на одной из программ MBA основатели новых фирм.. в области интерактивных информационных технологий не смогли бы

приобрести предпринимательскую интуицию. Понимание рыночных возможностей производства или продукта зависело от всесторонних знаний информационных технологий, приобретенных на практике» [Locke 1998, p. 9].

От самих компаний Локк переходит к стоящим за ними и вкладывающим в них деньги предпринимателям. Он сравнивает предпринимателей с Восточного побережья, которые боятся рисков и недостаточно разбираются в технологиях, с представителями Силиконовой долины, обладающими глубокими знаниями. Как сказал бывший руководитель, работающий на Уолл-стрит: «В Нью-Йорке деньгами обычно управляют профессионалы или основатели финансовых компаний. Здесь же [в Силиконовой долине] — предприниматели, идущие на риск, обычно те, кто создал и построил компанию, а затем продал ее. Когда возникают проблемы с теми или иными капиталовложениями, они сами включаются в работу и помогают решать все вопросы» [p. 9].

Даже внутри фирм эта «,восточно-западная» управленческая дихотомия влияла на согласованность в создании новых информационных технологий»:

Высшее руководство Хегох на Востоке игнорировало научные изыскания в Исследовательском центре компании в Пало-Альто. Люди, управлявшие компанией в 1970-х, один — выпускник Гарвардской школы бизнеса, другой — Стэнфордской, набрали команду менеджеров из финансистов Ford Motor Company и специалистов по маркетингу из IBM. Один из двух руководителей фирмы, Арчи Маккарделл, придя в Хегох, ввел «фазовый процесс планирования программы» для оценки проектов, вынесенный из Ford. Он, как и члены его команды, верил, что «если долго и упорно разбирать какой-то процесс, то... можно проконтролировать результат». «На Востоке „так сопротивлялись риску и любили цифры, что существенные и глубокие перемены казались невозможными. [Они] стали всего-навсего счетчиками, ограниченными бездушными формулами, без энтузиазма, веры и артистизма“» ([Locke 1998, p. 9] — внутренние цит. из кн.: [Smith, Alexander 1988, p. 157]).

Итак, в работах Локка будто бы собраны многие из наших утверждений об управлении «в стиле МВА»: склонность к разработкам и неприятие исследований, что негативно влияет на развитие компаний; опасности, исходящие от менеджмента, не вовлеченного в бизнес; наконец, последствия всепоглощающих подсчетов и излишнего доверия формулам. Обратите внимание, выводы Локка имеют отношение одновременно к так называемым обеим экономикам — «старой» и «новой».

Две культуры, а не две экономики

Разговоры о старой и новой экономике опасны тем, что в них, как правило, осмысляется только время, настоящее и прошлое, и совершенно не учитывается фактор, что экономика — *всегда* новая, основана ли она на паровых двигателях, электричестве или электронике. И еще одно стандартное заблуждение: новой экономике свойствен путь исследований, а старой — разработок и эксплуатации.

Конечно, для развития любых новых отраслей требуется как можно больше исследовательских работ. Но вряд ли какая-либо экономика обойдется без разработок и внедрений — хотя бы потому, что продукты нужно выпускать в свет. В той же степени это относится и к традиционным, устоявшимся производствам, которым приходится полагаться на разработки, но и не забывать про исследования — иначе можно и зачухнуть. Во врезке я привел довольно известный пример из практики компании, долго нарушавшей это равновесие.

«Крутящееся яблоко»: Apple между исследованием и эксплуатацией

В середине 1970-х годов Стивен Джобс и Стив Возняк создали легендарную высокотехнологичную новую компанию, причем начали ее хрестоматийно — буквально в гараже. Они дерзко разработали свой «Apple» — первый персональный компьютер. Но IBM вскоре нанесла ответный удар, выпустив собственный PC. По мнению большинства ревностных поклонников, на тот момент он был не так хорош, как «Apple», но благодаря мощи и обращению к крупному бизнесу IBM вскоре превзошла Apple по объемам продаж в долларовом выражении.

Джобс был рьяным исследователем. У фирмы появился ассортимент разнообразных несогласованных продуктов, которые, однако, действительно были новыми. Согласно статье в журнале «Fortune», компании требовалась «дисциплина, то есть контроль над издержками, сокращение накладных расходов, рационализация серий продуктов», более эффективная эксплуатация изобретений, а также сильные маркетинг и реализация [Morrison 1984, p. 87]. Вот почему в 1983 году президент Apple Стивен Джобс привлек специалиста по маркетингу, выпускника Уортонской школы бизнеса 1963 года, именуемого Джоном Скалли. Скалли пришел из Pepsi Cola, и его послужной список включал «инновации», «введение больших пластиковых бутылок» и разработку «кампании Pepsi Challenge» [Dreyfus 1984, p. 183].

Вначале между ними — «знаменитым визионером» и «пришедшим корпоративным профессионалом» — было сотрудничество [Uttal 1985, p. 20]. Но довольно быстро случился конфликт, поскольку Джобс «испугался, что специалист по маркетингу в синем костюме и с дипломом МВА не поймет технологических возможностей его нового продукта» [p. 23]. Возможно, Джобсу следовало предвидеть это, ведь уже вскоре после первой встречи Скалли заявил ему: «Так же как Северная Калифорния была „технологическим центром“ для компьютерных инноваций... Северо-Восточный коридор был „управленческим центром“ для инноваций в бизнесе» [Sculley 1987, p. 135]. Когда же Джобс попытался выгнать Скалли, тот, в свою очередь, заручился поддержкой совета директоров и добился отстранения самого Джобса.

После этого «Apple спешно перестроилась, уволила 20 процентов работников [и] заявила, что в первый раз за все время фиксирует потери за квартал». Один из сотрудников заметил: «Они вырезали из Apple сердце и вставили вместо него искусственное. Нам просто придется наблюдать, сколь долго оно будет биться» [Uttal 1985, p. 20]. Ответ — восемь лет.

Все шло хорошо, пока Скалли ужесточал политику и эксплуатировал ключевые разработки, оставленные Джобсом. «Fortune» сообщала, что «за год после прихода Скалли в Apple» фирма «восстановилась со скоростью, удивительной даже по стандартам Силиконовой долины, это походило на аттракцион „русские горки“» [Dreyfuss 1984, p. 180]. Как Скалли «сумел за такой короткий срок наложить печать своей воли на Apple?» — спрашивал «Fortune» [p. 183]. «Я очень легко впитываю много комплексной информации», — утверждал Скалли [p. 183], в другом случае он «заявлял, что не будет читать служебную записку длиннее страницы» [p. 182]. Вскоре он назвал себя «главным техническим директором».

Но к концу 1980-х в прессе стали отмечаться именно технические слабости компании. Издатель отраслевого информационного бюллетеня утверждал, что Apple продает «вчерашие продукты с помпой и завтрашними обещаниями»; одна статья в «Los Angeles Times» назвала подход Скалли «продуктом расширенного ассортимента» [Lazzareschi 1989], а другая описала когда-то «дерзкий и агрессивный предпринимательский успех» как «жертву раздувшейся бюрократии и застоя в технологии» [Lazzareschi 1990]. В этой статье были процитированы слова издателя новостного бюллетеня PC: «При разработке продукта не бывает номинального руководства».

В 1990 году Apple сообщила о первых потерях начиная с проблемных времен середины 1980-х. Скалли ушел с поста руководителя компании, но остался председателем совета директоров. Возможно, он сам лучше всех, скорее всего случайно, объяснил эту ситуацию

еще в 1984 году: «Я думаю, компания меняет культуру не под влиянием какого-то твердого решения, а медленно, по ходу дела, идя на небольшие компромиссы» [Morrison 1984, p. 100].

В 1991 году «Business Week» описал ситуацию в компании как «назревающую катастрофу» — застой в продажах, недовольные покупатели, да еще и «управление в стиле „вращающейся двери“, когда проблемы, кажется, не осознаются вовсе» [Buell 1991]. Только что назначенный Скалли руководитель компании заявил: «Стратегия [низкой цели] сработает, если мы сможем справиться с расходами в условиях падения общей прибыли».

Стратегия не сработала, и к 1993 году Скалли ушел. После провала следующего главы компании вернулся Стив Джобс — как всегда, «очаровательный и магнетический», с присущими ему «двуличием и высокомерием» — так описали его авторы двух очень разных статей [Carlton 1998; Deutschmann 2000]. Вскоре после возвращения Джобса появился новый iMac. Он принес большой успех, и Apple снова стала прибыльной и прогрессивной компанией. Она вернулась к исследовательской работе!

Суть нашей сегодняшней проблемы, которая становится все острее и острее, в том, что у нас есть две *культуры* — два очень разных подхода к процессу управления. Это важная мысль Шерера и Локка также присутствует в статье Джеймса Фоллоуза, написавшего о «войне между двумя весьма различными культурами достижений»: *предпринимательской*, «неформальной, использующей нетрадиционные пути, не имеющей гарантий» и *профессиональной*, воплощающей «безопасность, достоинство и порядок» [Fallows 1985, p. 50]. Фоллоуз отметил, что общественное признание склоняется ко второй:

В то самое время, когда стали говорить, что американскому бизнесу необходима гибкость и отказ от иерархии, а осуществить это можно с помощью предпринимательского духа, все больше и больше бизнесменов, кажется, чувствуют, что у них будет больше шансов на *личный успех*, если они станут не предпринимателями, а профессионалами с хорошим последипломным образованием [p. 50].

Скоростные магистры для неспешных технологий

Какие отрасли предпочитают обладатели степени MBA, если они все же идут в производство? Вполне предсказуемо, что им будет комфортнее там, где нужны достоверные данные, где все уже налажено, такие

данные уже есть или их всегда можно получить. Также можно предположить, что будут выбраны отрасли, в которых знание техники менеджмента важнее знания контекста деятельности компании. Эта тенденция справедлива, когда погруженность в маркетинг, финансы и планирование становится существеннее, чем специфика производства, исследований, разработок и реализации.

Все указывает на сферы производства массовых товаров и массовых услуг, в большей степени эксплуатирующие налаженные технологии, чем исследующие новые. Самый яркий пример был приведен в обзоре «Fortune», опубликованном в 2001 году, — мы уже обращались к нему в четвертой главе, говоря о работе, предпочитаемой выпускниками программ MBA, — после консалтинга и инвестиционных банков шли потребительские товары [Koudsi 2001]. Думается, что этих людей особенно привлекает то, что маркетологи называют *быстро реализуемыми потребительскими товарами*: все — от канцелярских скрепок до картофельных чипсов. Так, студент Северо-Западного университета «доверчиво» рассказал корреспонденту «Fortune» о «замечательной» летней практике по маркетингу в Pepsi Cola — он помогал продавать фруктовые напитки. Что же до работы после окончания, он склоняется к Clorox, ему там предложили возможность работать в команде, занимающейся наполнителем для кошачьих туалетов» [Branch 1997, p. 78]. В подобных областях бизнеса, даже если менеджеры с дипломом MBA не совсем хорошо разбираются в производимых продуктах, они могут, порхая, переносить техники маркетинга с одной на другую, как, например, делал Джеймс Килтс (выпускник школы бизнеса Чикагского университета 1974 года): его путь пролегал от Oscar Mayer через Kraft и Nabisco — к Gillette. Он стал «мастером усиления финансового контроля в процессе оживления фирменных марок» [Griffith 2003].

Распространено мнение, что быстро реализуемые потребительские товары все время изменяются. Как правило, это косметические изменения: «Новые и улучшенные!» Товары могут реализоваться быстро, но технологии обычно развиваются медленно, поскольку они «не высокие» или, по крайней мере, устоявшиеся. В результате эксплуатация начинает преобладать над исследованием. Это делается, чтобы довольно-таки стандартизированные продукты — так называемые бренды — распространялись по установленным каналам. Как сказал Росс Джонсон в свою бытность главой Nabisco: «Какой-то гений прошлого изобрел печенье „Oreo Cookie“, а мы просто проживаем его наследство». В этих отраслях маркетинг на коне и пользуется финансовой поддержкой. А предпочитаемый стиль управления больше напоминает действия работника забегаловки для быстрого питания, чем манеру шеф-повара ресторана для гурманов.

Быстрореализуемые потребительские товары привлекают быстро перемещающихся менеджеров. Фруктовые напитки сегодня, кошачьи туалеты завтра. «Обладатели MBA [сами] — быстро и хорошо продаваемый потребительский товар, фирменный и дорогостоящий» — определение взято из английского журнала «Management Today» (2000).

Но если технологии с самого начала развиваются медленно, то такие руководители могут еще больше замедлить их развитие, сосредоточивая внимание на применении маркетинговых приемов, а не на технологических достижениях, — в итоге мы получаем этакое мороженое «Oreo Cookie». (Считал ли Скалли продукты Apple ходовым товаром широкого потребления?) Есть ли пределы для эксплуатирующей модели управления, даже в сфере производства товаров массового спроса?

Казалось бы, руководители со степенью MBA должны добиваться больших успехов именно в этих отраслях. Совсем нет. Единственный исключительный пример — Ройбен Марк из Colgate-Palmolive (я писал о нем в последней сноске предыдущей главы), он возглавляет компанию два десятка лет. И на этом фронте управляющие с дипломом MBA потерпели немало неудач, некоторые из них прямо связаны с описанным стилем руководства.

Преувеличенное внимание к какой-то одной функции лишает равновесия любую компанию. Стив Джобс слишком увлекался развитием, а Джон Скалли — маркетингом. Другие главы компаний переоценивали финансы. Маркетинг и финансы — функции *опосредованные*. Одержимость финансами можно сравнить с любовью к теннису — но исключительно в варианте, когда болельщик наблюдает не за игроками, а смотрит на табло. А излишнее увлечение маркетингом мы уподобим наблюдению за зрителем, но не за играющими. Другая крайность ничем не лучше: одержимость развитием укладывается в ту же систему сравнения — правда, болельщик уже ближе к игре, все его внимание приковано к мячику, только не к траектории, а к его конструкции. Бизнес нуждается во всех своих функциях, но самое главное — следить, как игрок ударит по мячу.

Магистр делового администрирования в роли предпринимателя?

Мы живем в обществе, где людей учат «профессионально» управлять, откуда же тогда могут взяться новые предприятия? Очевидно, их создадут предприниматели. И снова, как в случае с этикой и социальными навыками, школы бизнеса отреагировали введением новых курсов. Они учат предпринимательству с помощью подходящих учебных примеров, упражнений и лекций приглашенных специалистов:

В этом разделе мы сначала рассмотрим такого рода деятельность в школах, особенно остановимся на одной из них, а затем посмотрим, как проявляют себя обладатели степени МВА в предпринимательстве.

«Школа мягких ударов»

Подготовка в бизнес-школах в целом не направлена на созидание и в частности на создание новых компаний. Программа МВА сосредоточена на управлении уже существующими крупными фирмами или по меньшей мере на их обслуживании в качестве консультантов и инвестиционных банкиров. Убедительный пример такого подхода можно найти в популярной книге Портера «Competitive Strategy» [Porter M. 1980], где обсуждается вопрос, как консолидировать фрагментированные производства, но совершенно не обсуждается, как дробить консолидированные производства, хотя именно такое деление обеспечивает рост числа предпринимателей. Однако в последнее время становится хорошим тоном объявлять, что школы бизнеса действительно готовят студентов к предпринимательству.

Начиная с 2000 года всем первокурсникам Гарвардской школы бизнеса необходимо изучать предмет под названием «менеджер в предпринимательской деятельности», его преподают сотрудники «предпринимательского отделения» (всего 25 человек). По этому предмету предлагается также восемнадцать факультативных курсов на втором году обучения, что составляет четверть от общего числа [Leonhardt 2000 a].

Предприниматели по праву гордятся «школой тяжелых ударов» — тяжким опытом, приобретаемым на пути к созданию предприятия. По аналогии назовем курсы по предпринимательству на программах МВА «школой мягких ударов», цель которой — не столько научать преодолевать тяжелые удары жизни, сколько смягчать их. На интернет-сайте Гарварда учебный план по предпринимательской деятельности преподносится как средство, дающее студентам возможность «испытать свои бизнес-идеи в устойчивой и надежной среде» (2003). Но без риска — разве это предпринимательство?

При тщательном исследовании материала по интересующей нас теме мы обнаружили любопытнейшую интерпретацию понятия предпринимательской деятельности. Декан [Гарварда] промолвил: «Мы думаем о предпринимательстве не как о личной склонности или стадии в жизненном цикле бизнеса, но как о способе управления». Преподаватели эхом отозвались на эту сентенцию, по утверждению журналиста «New York Times»: «Профессора почти как мантру, не меняя ни слова, повторяют определение предпринимательства, оно, по их словам, применимо и к General Electric, и к dot.com'му, органи-

зованному в гараже, — погоня за возможностями, которых имеющимися средствами уже не достигнешь» [Leonhardt 2000 а, р. 8].

При таком уровне обобщения с данным утверждением не поспоришь. Обсуждать можно его применение на практике: кто и каким образом преследует эти возможности, как это происходит при создании новой фирмы и при ведении крупного бизнеса. Разбираться со всем одновременно означает повторять главную ошибку, постоянно совершаемую школами бизнеса: воспринимать управление как нечто родовое, изначальное, доминирующее и независимое от окружающей среды. На плечи предпринимателя ложится тяжелейшее бремя строительства компании и поддержания ее работы. Приравнивать это бремя к управлению крупным сложившимся бизнесом, путать назначение с долгим путем — значит преуменьшать цель предпринимательства. И поддерживать культ героического лидерства, согласно которому генеральный директор отвечает за все. Но глава компании, всего лишь десантированный в хорошо налаженный бизнес, достигнув такого положения, не будет чувствовать никакой ответственности!

Сведения о предпринимателях

Подлинные предприниматели обычно натуры артистические — провидцы с сильно развитой интуицией. И, как мы увидим, многие из них совершенно игнорируют программы МВА. Они — индивидуалисты, не склонные смешиваться с толпой, в то время как выпускники бизнес-школ чаще всего стремятся оказаться в центре ее внимания.

Итак, как же люди с дипломом МВА проявляют себя в качестве предпринимателей? Крейнер и Дирлав пишут в книге о школах бизнеса: «Если школы должны были выпускать предпринимателей, которые пошли бы вперед и занялись приумножением ВВП и созданием рабочих мест, то они не преуспели бы. Когда дело доходит до успешных вновь созданных фирм, то, за некоторыми заметными исключениями... выпускники школ бизнеса блистают своим отсутствием» [Crainer, Dearlove 1999, р. 27]. Авторы приводят данные о сотне лучших предпринимателей Британии. Основанием для их отбора стало число созданных рабочих мест и рост продаж за пять лет, а также размер личного состояния. Только трое из них имели диплом МВА, причем двое работали в одной и той же компании.

Вернемся в Америку — в Гарварде утверждают: «Примерно одна треть выпускников, окончивших школу... пятнадцать и более лет назад, имеет собственный бизнес» [Leonhardt 2000 а, р. 8]. Но бизнес можно создать очень и очень по-разному: от регистрации в качестве консультанта по управлению до построения крупной корпорации с нуля. Кое-какие более ранние сведения о Гарварде предполагают пре-

обладание первого способа [Stevenson 1983]. Хотя доля «работающих на себя» с годами увеличилась (с 11 процентов среди тех, кто окончил школу в 1942 году, до 36 процентов среди выпускников 1977 года), большинство из них создали очень маленькие предприятия: почти у трех четвертей было менее пятидесяти сотрудников. На деле половина из них выбрали стезю консалтинга (больше всех — 16,7 процента работающих на себя выпускников), операции с недвижимостью (12,2 процента), розничную торговлю (5,7 процента), инвестиционные банки (5,1 процента) и разнообразные финансовые услуги (4,8 процента). Говард Стивенсон описывает три первые сферы деятельности как «по крайней мере, более удобные для самостоятельной занятости, чем работа на других» [Stevenson 1983, p. 3].

В этом списке нет раздела по высоким технологиям, многие из имеющихся категорий представляются «низкотехнологичными» (например, сельскохозяйственный бизнес, оптовая торговля, производство потребительских товаров; кстати, последним занялись только 2,5 процента выпускников, а это означает, что обладатели диплома МВА сами редко создают тот бизнес, которым любят управлять, как приглашенные руководители).

Исследование занятости выпускников Гарвардской школы бизнеса до 1992 года, проведенное Бхиде, только подтверждает эти данные [Bhidé 1996]. Из тех, кто закончил Гарвард в начале 1990-х, 18 процентов назвали себя «основателями компаний или крупными акционерами», в то время как среди выпускников двадцатипятилетней давности доля таковых составила 31 процент. Бхиде называет это «постепенной миграцией» в сторону «предпринимательства», но отрасли вновь распределяются во многом подобно описанному Стивенсоном. Сам Бхиде замечает, что «работающие на себя выпускники Гарвардской школы... склоняются к фрагментарным сферам бизнеса, не требующим серьезных капиталовложений... от 25 до 30 процентов пошли в консалтинг или выбрали похожую деятельность, для которой нужны небольшие инвестиции в основные средства» [p. 71].

Бхиде приводит данные о сотне основателей американских корпораций, развивающихся, по версии журнала «Inc.», наиболее быстро: 81 процент из них получили диплом вуза и только 10 процентов — степень МВА ([p. 1]; см. также: [Bhidé 2000, p. 94]). Более свежее исследование «Inc.» определило долю обладателей диплома МВА среди основателей пятисот таких компаний в 15 процентов [Greko 2001]. А согласно отчету журнала «Fortune», только один из сорока богатейших американцев имеет такой диплом — и он был вице-президентом, а не основателем [Dash et al. 2001]. Итак, хотя среди выпускников программ МВА определенно есть выдающиеся предприниматели, их гораздо меньше, чем можно было ожидать, принимая во внимание

общее число выпускников среди глав ста богатейших американских компаний из списка «Fortune».

Еще интереснее данные о том, что число предпринимателей со степенью бакалавра бизнеса превосходит количество бизнесменов со степенью магистра делового администрирования в отношении более чем три к одному [Urdike 1999]. Конечно, в США бакалавров бизнеса больше, чем магистров, — информация Министерства образования США за 2000/01 учебный год позволяет определить эту пропорцию как 2,3 : 1. Но почему же мы не можем надеяться, что люди с более высокой степенью магистра будут, соответственно, активнее заниматься предпринимательством? Или же, наоборот, это потенциальные предприниматели не желают продолжать образование? А может быть и третье предположение: выпускники программ MBA разочаровываются в перспективе такой деятельности.

Предприниматели со степенью MBA в сфере технологий

Мы провели собственное исследование, чтобы оценить долю обладателей степени MBA в числе учредителей выдающихся американских высокотехнологичных компаний. NASDAQ относит эти компании к разным категориям, включая «технология» (Нью-Йоркская фондовая биржа этого не делает), поэтому мы использовали здесь такое обозначение. Нами отобраны все фирмы с рыночной капитализацией более миллиарда долларов, по данным на 14 февраля 2003 года, имевшие штаб-квартиры в Соединенных Штатах и основанные с 1975 года (к этому времени в стране было уже много людей с дипломом MBA). Это обеспечило нам выборку довольно успешных американских высокотехнологичных компаний — вероятно, вносящих наиболее значительный вклад в экономическое развитие страны. Например, в список вошли Microsoft (основана в 1975 году), Cisco и Dell (обе основаны в 1984 году).

В итоге у нас оказалось 93 компании (мы не смогли узнать об основателях четырех фирм из числа самых малых). Люди с дипломом MBA основали 15 из них (в одиночку, группами или вместе с другими). Это составило 16 процентов. Интересно, что такая доля почти совпадает с общей, приведенный в списке «Inc.» 2001 года. (Учредителей со степенью «доктор наук» было немного больше: 16 на 93 компании.) Половина из этих фирм (восемь) находились среди самых малых, с рыночной капитализацией до двух миллиардов долларов. Из 12 компаний с рыночной капитализацией свыше 10 миллиардов долларов обладатели MBA основали две. Таким образом, люди с дипломом MBA не составили значительной доли в числе основавших высокотехнологичные компании.

Предпринимательство как посвящение

Предприниматели обычно посвящают себя целиком своим компаниям и отраслям, а часто еще и «своим» людям, во многих случаях доходя до одержимости. Для этого нужна преданность особого рода — эмоциональная, заинтересованная и сопереживающая. Такие качества вообще необходимы, чтобы увидеть суть задуманного и суметь довести его до конца.

Но мы не раз отмечали, что многие обладатели диплома МВА склонны как раз к обратному — у них особого рода непостоянство. Они не посвящают себя ни конкретным компаниям, ни отраслям, ни даже самой идее создания новой компании. Отчет «Fortune», опубликованный после того как лопнул мыльный пузырь dot.com'ов, показал, что выпускники программ МВА «больше не желают вступать в азартную игру создания новых фирм — только семь процентов согласились бы на это; в прошлом году согласие выражали 18 процентов» [Koudsi 2001, p. 408]. Два года спустя «Financial Times» сообщила: «Замораживание приема на работу в банки и консалтинговые фирмы означает возвращение привлекательности предпринимательских проектов для обладателей степени МВА» [Bradshaw 2003 b]. Еще один пункт в длинном списке их модных увлечений!

Для серьезного предпринимателя основание компании — не мода и не азартная игра, а императив. Это вопрос призвания, а не подсчетов: такие люди вовлечены в работу лично не менее чем профессионально. Мой друг, предприниматель из Индии, так отозвался об одном из своих сотрудников отдела маркетинга, окончившем бизнес-школу: «У него нет шила в заднице!»

Возможно, людям с «шилом в заднице» недостает терпения спокойно сидеть в школе бизнеса, два года занимаясь анализом. Очень успешный американский предприниматель сказал: «Я пошел в вечернюю школу, чтобы получить степень МВА. Мне следовало бы потратить это время на новые бизнес-проекты. Настоящие предприниматели как можно раньше заканчивают учебу и бросаются в жизнь» (цит. по: [Crainer, Dearlove 1999, p. 40]).

В таком случае можно сказать, что предприниматель практикует традиционный стиль управления — как начальник, который глубоко знает бизнес и вникает во все. Возможно, новые экономики рождаются благодаря старому стилю менеджмента.

Несомненно, предприниматель занимается и эксплуатацией, но только после того как все исследует: для этого ему нужно сначала создать компанию, а затем в ней поработать. Безусловно, предприниматель постоянно просчитывает ситуацию, но часто только в уме или на обороте ставшего уже хрестоматийным конверта; наиболее подходя-

щим словом к тому, что он вычерчивает, будет *схема*. На деле многих предпринимателей привлекают отрасли слишком новые, чтобы по ним были какие-нибудь статистические данные, нужные для модных подсчетов. Поэтому необходимо мужественно идти напролом, не будучи вооруженным какой-либо информацией, что вряд ли поощряется в программах MBA. Возможно ли осуществлять отраслевой анализ без данных об отрасли? Кто же сможет вычислить потенциальную прибыль для продукта, никогда не бывшего на рынке?

Предпринимателю необходима вера; ему больше требуется воображение художника, чем вычисления технократа. Предприниматель часто полагается на собственное мнение — и в этом его великая сила и огромная слабость. Предприниматель идет туда, куда боится ступить подсчитывающий менеджер, туда, где его ждут большие успехи и славные поражения. И именно в этом месте и в это время появляется обладатель диплома MBA.

Предприниматели со степенью MBA и быстро развивающиеся технологии

Как правило, неудачи, подобные провалу Стива Джобса, в первую очередь выбрасывают предпринимателя из его собственного бизнеса. Он, как художник, бывает слишком увлечен, как ученый, слишком занят исследованиями и не обращает необходимого внимания на подчеты и эксплуатацию. Наверное, в таких случаях его возможно заменить.

Но кем? Ответ кажется очевидным, как в случае с заменой Джобса на Скалли, — людьми, которые смогут исправить эти ошибки, людьми, хорошо организованными, лишенными чрезмерной увлеченности, эмоций и интуиции. Словом, специалистами по эксплуатации. Однако, как мы видели в истории Apple, очевидный ответ может быть неверным.

Наша информация, по материалам NASDAQ, показывает, что менеджеры с дипломом MBA часто фигурируют в такого рода заменах в технологических компаниях. Мы изучили данные об образовании глав 93 компаний на 14 февраля 2003 года: у 24 из них была степень MBA (26 процентов). Возможно, их доля была не настолько велика, как среди руководителей компаний, вошедших в список самых богатых, по «Fortune 100», но определено значительно больше, чем среди основателей именно высокотехнологичных фирм (16 процентов). Вопрос в следующем: добиваются ли эти менеджеры успеха, сбалансировав своими действиями потребности компаний, или, слишком сильно качнув маятник, приводят их к краху?

Вполне очевидно, что намного удобнее поддерживать равновесие в устоявшихся сферах бизнеса, таких как продажа ходовых товаров народного потребления. Для них не нужно проводить столько исследований — довольно нескольких. Но отрасли высокотехнологичные отличаются тем, что в них нельзя раз и навсегда установить базовые комплексные знания. Напротив, они постоянно меняются. (Подумайте, почему Hewlett-Packard существует столько десятилетий.) Каким манером действуют в таких случаях главы компаний со степенью MBA — те, кто знают о менеджменте все в целом, но мало о технологиях, на которых построен бизнес?

Факты, каковые мы наблюдали до сих пор — систематические исследования Шерера и Локка, а также истории таких компаний, как Apple и Херох, — заставляют предполагать, что получается не очень хорошо. Но есть другие примеры: например, Герстнер (Гарвардская школа бизнеса, выпуск 1965 года), возглавивший IBM, не имея опыта ни в технике, ни в конкретной отрасли, или Чамберз из Cisco (школа бизнеса Университета Индианы, выпуск 1976 года), успешно справляющийся с делами, хотя сейчас, когда я пишу эти строки, в 2002 году, ситуация не такая ясная. Что же до Фиорины из Hewlett-Packard (школа бизнеса Университета Мэриленда, выпуск 1980 года) — не стоит пока делать выводы, дабы избежать лишних предположений.

Оценивать эффективность работы менеджера в любой состоявшейся компании, связанной с несложными или высокими технологиями, — дело запутанное. У вновь созданных фирм успех или неудача обычно выражены ярче: компания преуспевает или быстро доводит себя до банкротства. Но как только позиции фирмы становятся прочными, в ее действиях и в ситуации на рынке срабатывает сила инерции. Тогда каким образом можно определить, улучшает ли новый глава компании положение дел или просто использует и развивает наследие основателя (зачастую вполне готовое для разработок, да только менеджмент был неряшливым)? Даже для динамичной компьютерной индустрии потребовалось десять лет, чтобы стало очевидным влияние Скалли на Apple. Но надо отдать ему должное: по крайней мере, Скалли остался и дождался последствий своей работы. В сегодняшнем мире, где переходы с работы на работу легки и непринужденны, управляющие часто исчезают вместе с полученным вознаграждением раньше, чем кто-нибудь успеет охнуть.

Нет никакого смысла маскировать словами мое абсолютно скептическое отношение (назову его даже полным неприятием) к растущему числу обладателей MBA, принимающих бразды правления в мощных высокотехнологичных компаниях. Переход от фруктовых напитков к чипсам — это одно, к компьютерным чипам — другое, а к ядерным

реакторам или больницам — третье. Журнал «Fortune» опубликовал статью под названием «CEOs Who Manage Too Much» («Главы компаний, которые слишком много руководят»): «Они знали, как командовать парадом в прежних фирмах, входящих в список „Fortune 500“. Но, взойдя на престол в новых, только созданных компаниях электронной коммерции, мигранты из больших фирм увидели, что старые правила здесь уже не применить» [Gimein 2000, p. 235].

В ассортименте широко распространенных «старых» правил основное место занимают расчеты и совсем на периферии — преданность делу. Техника менеджмента оказывается намного важнее промышленных технологий. Люди хорошо чувствуют этот дисбаланс, поскольку «командный и контролирующий» менталитет не работает в мире «распределенного принятия решений» [p. 240]. Когда руководитель стоит в стороне от технологий компании, потому что не понимает их, может ли он поддерживать своих экспертов в их делах?

Глава компании, посвятивший себя производству, может легко использовать «общих» менеджеров. А вот может ли руководитель, знающий технику менеджмента, с тем же успехом окружать себя людьми, владеющими сложными технологиями? (Вспомните остроту Румелта, что он может научить стратегии людей, умеющих делать мотоциклы, но не сможет рассказать о мотоциклах экспертам по стратегии.) Говоря иначе, исследователи легко могут взять эксплуататоров на работу, но эксплуататорам непросто найти исследователей.

Люди, руководящие высокотехнологичными компаниями, должны не то что чувствовать технику, но жить ею. Увлеченность нельзя подделать, это не удалось ни Скалли, называвшему себя «главным техническим директором», ни Фиорине, пытавшейся пересмотреть старую добрую систему «HP Way» — знаменитые «Правила гаража»*. Изобретения не делаются по призыву «изобретай!» (последнее из этих правил), и уже точно не получаются, если приказ отдают люди, мак-

* Легендарный гараж, который считается местом рождения Силиконовой долины, находится в городе Пало-Альто (недалеко от Сан-Франциско). В этом гараже в 1937 году Уильям Хьюлетт и Дейвид Паккард спроектировали и собрали первый звуковой осциллограф. Создатели HP всегда придерживались основных принципов, известных как «Десять правил гаража»: 1. Верь, что ты можешь изменить мир. 2. Работай быстро, работай в любое время, всегда будь готов к действию. 3. Знай, когда работать одному, а когда вместе с другими. 4. Делись опытом и идеями, доверяй своим коллегам. 5. Ни политики, ни бюрократии (они нелепы в гараже). 6. Клиент определяет, хорошо ли сделана работа. 7. Радикальная идея не значит «плохая идея». 8. Изобретай разные способы дойти до цели. 9. Вноси свой вклад в общее дело каждый день, если это не «вклад» — «оно» не должно оставаться в гараже. 10. Верь, что вместе мы можем все. Изобретай! — *Примеч. ред.*

симально далекие от гаража. Чтобы стимулировать работу над изобретениями, руководитель должен чувствовать, а не размышлять.

Вернемся к нашему вопросу: что же могла сделать Apple (да и многие другие компании), дабы в 1980-е годы остановить колебания маятника? Например, она могла найти руководителя, посвятившего бы себя компании и отрасли, а не конкретной стратегии. Еще одного Стива Джобса, но более осторожного и способного поддерживать равновесие.

Новые бюрократы для новой эры?

В наше время модно рассуждать о программах МВА в терминах «современно», «прогрессивно», «ориентировано на перемены». Понятно, что организаторы большинства программ, поддерживая свое реноме, изо всех сил стараются не отставать от времени.

Образ бюрократии совершенно противоположный. Она символизирует «старое», «степенное», «сопротивляющееся переменам». Люди с дипломом МВА полагают, что они воплощение антитезы всему этому и на самом деле школы бизнеса посылают их на «истребление бюрократии».

Кажется мне, что в реальности дело обстоит ровно наоборот: люди, всерьез принимающие изученное о менеджменте в школе бизнеса за истину в последней инстанции, в конце концов сами становятся бюрократами.

Я пользуюсь словом *бюрократия* не ради эффекта. Оно употребляется мною и в уничижительном, и в «технологическом» смысле. Когда речь идет о выпускниках школ бизнеса, я имею в виду, вполне буквально, оба смысла. В отношении первого могу сказать, что многократно наблюдал менеджеров с дипломом МВА, ведущих себя, словно руководитель Дилберта*. Так делают не все, но слишком многие. В «технологический» смысл я вкладываю следующее: бюрократии свойственны две основные характеристики: формалистичность и централизация (см.: [Mintzberg 1979; 1983]). Программы МВА учат и тому и другому, а выпускники несут эту веру дальше — в мир бизнеса.

Контроль над поведением людей с помощью формализации их деятельности — центральный определяющий принцип классической бюрократии. Он достигается с помощью планов и всевозможных систем измерения результатов — на всем этом делается большой акцент в

* *Дилберт* — известнейший в Америке (теперь и в России) персонаж сатирических комиксов (а с 1996 года и книг), высмеивающих абсурдность корпоративной среды. Создатель Дилберта — художник и писатель Скотт Адамс. — *Примеч. ред.*

бизнес-школах, и, соответственно, все это очень любят менеджеры с дипломом MBA. Контролировать для бюрократа, как правило, означает фиксировать на бумаге. Контроль рынка — это большое число в графе «Доля рынка», контроль качества — малое число в графе «Дефекты». Люди контролируются, если на графике все связано с боссом, а вся система контролируется, если любое действие предусмотрено в документе под названием «план» — от «стратегического плана» на верхнем уровне до полностью детального бюджета на нижнем.

В контроле и формализации, и даже в бюрократии самой по себе, нет ничего плохого. Трудно представить организацию, лишенную даже малой доли всего этого. Кто, например, полетит рейсом авиакомпании, которая не полагается ни на стандартизированные операции, ни на четкое разделение обязанностей? Проблемы возникают, когда организация слишком увлекается такими мерами. Тогда-то слово *бюрократия* и приобретает уничижительный оттенок. В этом случае компания становится обезличенной и негибкой, а ее менеджеры вместо сплоченной команды превращаются в разобщенных функционеров, отчужденных от общего производственного процесса. По моему мнению, программы MBA слишком культивируют методы формализации (на практике оборачивающиеся формалистикой). То же происходит и с компаниями, которыми управляют их выпускники. Руководители оказались неспособными на практике абстрагироваться от полученных знаний и для нивелирования недостатков аналитического подхода добавить в свой стиль управления немного от ремесла и чуть от искусства.

Что же касается централизации, то я не знаю ни одной программы MBA, открыто ее продвигающей. Она и не современна, и не прогрессивна. Но есть ли программы, завуалированно ее не поощряющие? Разве не на занятиях молодым людям внушается, что руководители — это важные персоны, коим вовсе не обязательно быть в контексте управляемой ими среды; это люди, сидящие в светлых офисах, призванные принимать просчитанные решения и выдвигать доведенные до совершенства стратегии, а все остальные будут их выполнять. (Вспомните вторую главу и мою реакцию на метафору Юинга о вершине пирамиды: оттуда все вокруг кажется невероятно маленьким, за исключением самой пирамиды. А то, что заключено у нее внутри, вообще недоступно взгляду.)

Джон Ральстон Сол, чью книгу мы упоминали в четвертой главе, писал о Роберте Макнамаре: «общеизвестно, что все технократы неразрывно связаны с централизацией» [Saul 1992, p. 87]. И на то существуют серьезные причины. Руководители, слишком сконцентрированные на числах, а не частностях, на системах, а не нюансах, довольно неуверенно чувствуют себя в непонятной среде — особенно

в той, куда их забрасывают, как десант. В итоге, они принимаются контролировать все, что доступно. Результат — слишком сильная централизация на одних участках (руководители сами принимают решения, которые следовало бы делегировать) и избыток формальности на других (ожидается, что система сама проконтролирует то, чем нельзя управлять с помощью собственных решений). Возникает парадоксальная ситуация: усиленный контроль со стороны начальников, беспредельно далеких от подчиненных. Примерно как с родителями, неспособными добиться дисциплины, — их поступки часто бывают непоследовательными, а это сбивает детей с толку.

Попытаюсь суммировать все сказанное: количество выпускников школ бизнеса на руководящих постах и культ героического лидерства приводят к тому, что многие наши крупные корпорации становятся перархическими, централизованными и формализованными более, чем следовало бы. Все шаги, предпринимаемые начиная с 1960-х годов и до конца 1980-х, по вовлечению людей в работу затихают. Наступает период жесткого и деспотичного правления бюрократического менеджмента. И все это происходит во времена высоких технологий, когда необходимо поощрять командную работу, сотрудничество и взаимодействие.

«Паутина» в оковах²

Обратим внимание на популярность применения понятия «цепь» в обучении и практике менеджеров. Мы будем говорить не о *вертикальной* «командной цепи», проходящей сверху вниз сквозь иерархию, а о модной *горизонтальной* цепочке операций, ставшей известной как «стоимостная цепочка», или «производственно-сбытовая цепь» (value chain), благодаря книге Майкла Портера «Competitive Advantage» («Конкурентные преимущества») [Porter M. 1985]. Тем не менее эта якобы новая горизонтальная цепь на деле только укрепляет старую вертикальную.

Идея описания операций в бизнесе как горизонтальной цепи идет от самой что ни на есть классической области массового производства — автомобильной *линии* сборки, то есть конвейера. На конвейере все действия производятся друг за другом в линейном порядке — от поступления деталей до вывода готовых автомобилей. Поскольку Портер вывел производственно-сбытовую цепь последовательных действий — от входящей логистики к операциям, затем к исходящей логистике, от нее к маркетингу и продажам и, наконец, к услу-

² Данный фрагмент основан на статье, написанной вместе с Людо ван дер Хейденом [Mintzberg, Van der Heyden 1999].

гам, — все виды операций другого рода тоже стали рассматриваться как цепи.

Посетите аэропорт или больницу, исследовательскую лабораторию или команду, работающую над проектом, и поищите у них подобные цепи. Определенно, вы обнаружите некоторые процессы, принимающие эту линейную форму. Но вряд ли разумно всю деятельность организаций вытягивать в одну линию. Неслучайно мы называем аэропорты *хабами* * — их работа организована не как последовательность действий, а как потоки людей, вещей и информации, текущие по направлению к центру и от него (см. рис. 5.1б). Таким же образом можно рассматривать больницы — в виде колеса со спицами: мало того, что туда со всех сторон стекаются люди, но, кроме того, отдельно к каждому пациенту «текут» услуги.

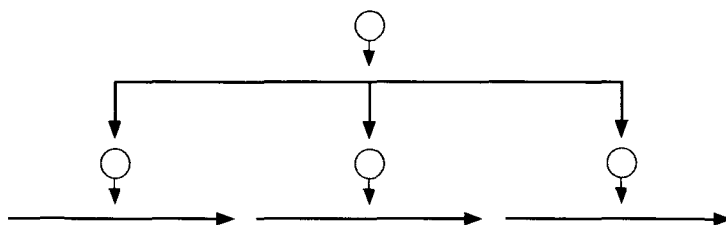
Исследовательские лаборатории и команды, работающие над проектами, что ни говори, не похожи ни на колеса, ни на цепи, поскольку в них, как правило, нет ни доминирующих центров, ни четких линейных последовательностей. В данном случае сравнение с цепью или колесом неправомерно, так как оно не передает всей сложности их работы. Такие компании мы представим в виде паутины (см. рис. 5.1в), то есть свободно организованной сети, в которой взаимодействие идет по всем направлениям.

Теперь надо решить, какое место занимает управление в каждом из трех наших представлений об организациях? С «цепью» все ясно: вовне и сверху. Как показано на рисунке 5.1а, над каждым звеном стоит менеджер, а над каждым менеджером — другой. Начальники для всех и для всего! Говоря иначе — над горизонтальной цепью операций находится вертикальная цепь команд. Неудивительно, что «цепи» Портера так популярны в программах MBA — в них руководитель находится наверху. Именно так и *виделось* управление в течение столетия — сверху. Но это был век массового производства. (Джозеф Лампел составил таблицу всех отраслей, использованных в качестве примеров в книге Майкла Портера «Competitive Strategy» [Porter M. 1980]. Он обнаружил, что 176 из 196 отраслей находились под властью «логики сборки», будь то производство массовых товаров или предоставление массовых услуг [Lampel, Mintzberg 1996].)

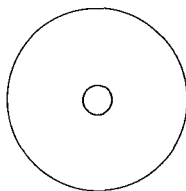
Но в мире, в котором «колеса» и «паутины» приобретают все большее значение, нам придется взглянуть на управление по-другому. Посмотрите на рисунок 5.1 в целом, и вы поймете почему. Глупо помещать руководителя над «колесом» или «паутиной» — это просто

* *Hub* — англ. «эпицентр», «узловой аэропорт»; амер. «центр деятельности»; в переносном значении «колесо». — *Примеч. ред.*

а. «Цепь»



б. «Колесо»



в. «Паутина»

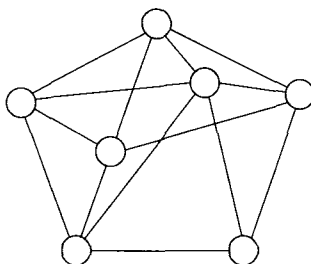


Рисунок 5.1.
Виды организаций

вынесет его или ее за пределы происходящего. Итак, где же должен находиться руководитель?

В случае с «колесом», кажется, все просто: место руководителя — в центре. На рисунке это делается с легкостью — с помощью карандаша. В отличие от множества организаций, где «карандаш» вызывает глубокие сдвиги, так как само управление оказывается на другой позиции. Всмотритесь из центра, а не сверху — целиком меняется все восприятие. Как писала Салли Хелгесен в книге «The Female Advantage: Women's Ways of Leadership» («Преимущество женского пола: как управляют женщины»): женщины-руководители «обычно считают, что находятся посреди происходящего. Они не на вершине, а в центре; не снисходят, но тянутся» [Helgesen 1990, p. 45–46]. Именно таким образом и осуществляется управление в «колесе»: нужно дотягиваться до остальных, двигаясь в стороны, — не считая, что другие сотрудники где-то там, внизу, а вы с высоты за всем наблюдаете.

Организации-«паутины» — куда нам поместить управление в этом случае? Посмотрите внимательно на рисунок 5.1в и подумайте над этим.

Когда я задаю такой вопрос, люди колеблются. Наверх? Очевидно, нет, потому что такое положение выведет руководителя за пределы организации. В центре? Но у нашей «паутины» нет центра, а если его создать, то она станет «централизованной», что помешает свободному движению информации.

Ответ напрашивается сам собою: в «паутине» управление присутствует *повсюду*. Необходимо, чтобы оно двигалось в одном потоке с деятельностью, которая сама по себе не может быть предсказуемой или *формализованной*. Правда, существует еще одно решение, оно менее очевидно, но более совершенно: потенциально руководить должны все, то есть *каждый*. В сетевой системе власть, то есть принятие решений и развитие стратегической инициативы, необходимо распределять следующим образом: ответственность переходит к тому, кто лучше всех сможет справиться с текущим вопросом. Пусть это покажется утрированным, но представьте на минуту «управление» Всемирной сетью.

Говоря иначе, в «паутине» контроль уступает место сотрудничеству. «Боссы» и «подчиненные», передвигающиеся вверх и вниз по иерархической лестнице, должны смениться на «коллег» внутри структуры, где ответственность переходит от одного к другому, и на «партнеров» за ее пределами. Конечно, паутине тоже нужен официально назначенный руководитель. Но ему придется слиться с коллективом и взаимодействовать с ним, а не командовать и контролировать. Это означает, что руководитель находится в недрах сети. **Не** спускается с вершин власти с амбицией вождя, не обладающего при этом знаниями. Нет, только глубоко вникнув в суть дела, можно *заработать* руководящее место.

«Компании электронной коммерции лишены структуры», — утверждает Пол Бракен, профессор бизнеса. Мысль неверная, но показательная. «Паутина» dot.com'ов отнюдь не аморфна, просто она организована по иной логике. (Внимательно всмотритесь в рисунок 5.1в.) Только тот видит ее бесструктурной, у кого всецело традиционное представление о структуре как таковой. (Пойманная рыба тоже могла бы описать свое положение как «лишенное воды».) Следовательно, чтобы результативно управлять «паутиной», необходимо **принимать** во внимание ее особую структуру. Конечно, бизнес-школы в состоянии обучать и этому, но повысят ли такие знания цену студента, чьи помыслы устремлены только к вершине?

Напрашиваются далеко ведущие выводы: MBA-образование и связанные с ним подсчитывающий и героический стили управления не-

совместимы с важными отраслями, зависящими от обладающих знаниями сотрудников, согласованной командной работы, сетевой организации деятельности и тому подобного. Бессмысленно десантировать в «паутину» начальников, обученных единственно управлять, готовых тут же принимать решения и разрабатывать стратегии, но ничего не знающих о содержании конкретных работ. Поступать так весьма глупо, но общепринято, и что самое печальное — это распространено в высокотехнологичных организациях. Вот *где* надо объявлять бой бюрократии! Что же следует делать? Наносить удары традиционному менеджерскому образованию, которое все никак не удосужится идти по тому же пути, по какому направляется экономика. Если школы бизнеса действительно верят в силу перемен, они должны поменять тех, кого обучают, и изменить то, как они обучают менеджменту.

Негативные последствия, IV

Разложение социальных институтов

*Совершенство средств и путаница в целях —
вот что, по-моему, характеризует нашу эпоху.*

Альберт Эйнштейн

Я стараюсь развивать основную мысль последовательно: невинная на первый взгляд степень, присуждаемая людям, подготовленным к практике управления, вовсе таковой не является; на деле образование, дающее эту степень, разлагает все, к чему имеет отношение. Деградация начинается с самого образовательного процесса, распространяется непосредственно на практику управления и соответственно на организации. В этой главе я рассмотрю систему, где моральное разложение получает логическое завершение, а негативные последствия могут быть наиболее разрушительными, — общество в целом.

Здесь наше исследование меняет направление и переключается с экономических последствий на социальные. Последние, я полагаю, оказывают значительное воздействие на первые. Конечно, экономика и общество тесно взаимосвязаны. С одной стороны, социальный прогресс невозможен без экономического роста, с другой — общества, оказавшиеся в наибольшей степени зрелыми в понимании гражданских прав, достигли максимального богатства и благополучия. От сплоченности граждан напрямую зависит, как общество выбирает и воспитывает своих лидеров и каким образом эти лидеры используют свои права и обязанности. То, что мы совершали в последние годы, способствовало только гражданскому разобщению. Социальные издержки ясны, но, помимо них, возможен упадок в экономическом развитии, который мы даже не осознаем.

Незаконность современных руководителей

Приходилось ли нам всем задумываться, какой стиль руководства требуется для важнейших социальных институтов, включая бизнес? Размышляем ли мы над тем, какое место занимают в управлении такие человеческие качества, как мудрость, постоянство, умеренность, великодушные, а также какую роль играет законность? Понимаем ли мы, что приносят обществу самые популярные формы подготовки, а затем и отбора руководителей?

Уметь принимать умные решения и заключать выгодные сделки, тем более в корыстных целях, — не в этом суть руководства. Его предназначение — учить сотрудников не бояться самим находить верные решения и лучше выполнять свою работу, то есть помочь высвободить позитивную энергию, данную людям от природы. Действительный руководитель чаще вдохновляет, а не поручает, объединяет, а не контролирует, объясняет и убеждает, но самое главное — *вовлекает*, прежде всего самого себя, а затем остальных.

Неверно воспринимать власть как данность, как факт, с которым приходится мириться. Желательно, чтобы она вызывала у подчиненных уважение, и первый шаг к этому — ее законность. Над желанием руководить должно стоять право руководить. «Ни один человек не достаточно хорош для того, чтобы править другим человеком без его согласия» — так говорил Авраам Линкольн. Речь, конечно, шла о руководстве страной, но сейчас такое количество одних людей все больше и больше, чаще и чаще правят другими людьми, что не грех всем задуматься над этими словами. Если демократия что-то значит, то она должна распространяться и на работу, с которой так или иначе связаны жизни большинства из нас. Уверяю вас, что предлагаемый и успешно внедряемый нашими бизнес-школами стиль руководства попирает принципы демократии прежде всего тем, что поощряет обособившуюся привилегированную касту и присущую ей профессиональную культуру (рассмотренную нами выше) и навязывает все это людям, как правило, без их согласия.

Я не выступаю здесь в защиту выбора руководителя путем голосования (хотя интересно посмотреть, сколько из сегодняшних начальников выиграло бы такие выборы)¹. Я предлагаю следующее: учитывать мнение подчиненных и ввести, например, их представи-

¹ Мои более ранние взгляды см.: [Mintzberg 1983 a], особенно главу 27 в части под названием «Кто должен контролировать корпорации?». Я должен добавить, что не абы кто, а такая сила корпоративного мира, как консалтинговая фирма McKinsey & Company, выбирает себе управляющего директора на трехлетний срок путем тайного голосования своих важнейших партнеров (называемых «члены правления»).

телей в число тех, кто выбирает и назначает руководителя. Приведу несколько аргументов в пользу такого подхода и начну с главного: мы получим гарантию, что выберут человека, пользующегося уважением людей. Второй аргумент — для самого потенциального руководителя это явится немаловажным фактором, так как часто случается, претендент работает бок о бок с теми, от кого будет зависеть его будущее. И последнее: это обеспечивает более ответственный подход к самому процессу выбора. Зловещих данных об ошибочных назначениях очень много. Часто подбором менеджера занимаются сторонние люди, имеющие лишь поверхностное представление о работе, которой должен управлять их кандидат или ставленник, а бывает, что и сам кандидат определяет себя на место руководителя. Поэтому фактор участия тех, кто знает ситуацию изнутри, мог бы привести к существенному повышению качества управления.

Опрос, проведенный перед падением Enron и других корпораций, показал, что только 47 процентов служащих американских компаний считают своих руководителей людьми высоких моральных качеств [Keeton 2000]. Более позднее исследование, проведенное университетом Рутгерса в Коннектикуте, дало следующие результаты: «58 процентов работников полагают, что большинство из руководителей высшего звена заботятся только о себе, даже если это вредит компании, и только 33 процента верят в заинтересованность этих людей в хорошей работе на благо фирмы» [Greenhouse 2002]. Можем ли мы и дальше терпеть подобную ситуацию?

Новая аристократия?

Что такое «бизнес-класс»? Место в салоне самолета? Или это действительно общественный класс, но только обособленный от общества? «Time» дает следующее определение: «профессиональная менеджерская каста, считающая себя обученной, а значит, и предназначенной командовать корпоративной жизнью нации» [«Time» 1981 b, p. 58].

В конце книги по истории Уортонской школы Стивен Сасс приходит к выводу:

Успех уортонской программы МВА, пожалуй, оказался кульминацией вековых попыток школы воспитать руководящий класс для индустриального общества. Более тщательно и сбалансированно, чем в прошлом, программа соединила три классических западных лидерских типа — профессионала, аристократа и бизнесмена — в едином новом социальном образе [Sass 1982, p. 336].

Ирония судьбы! Америка, так гордившаяся тем, что сбросила ярмо британской аристократии, через два столетия вдруг обнаруживает,

как оказалась во власти собственного восходящего класса избранных. Упадок Британии частично объясняется бунтом рабочих против классовых привилегий и отсутствием единства в управлении, осуществляемом земельной аристократией. Получается, сегодня Соединенные Штаты сами следуют этому примеру? (См.: [Kelly M. 2001].)

В статье «The Case against Credentialism» («Дело против крендиализма»*) Фоллоуз замечает: «В течение многих лет в некоторых культурах поощрялось поведение, которое вскоре оказывалось разрушительным для общества в целом. Желание высшего класса Британии освободиться от торгашеского духа — самый известный пример» и спрашивает, не происходит ли «сходный извращенный процесс здесь», в Америке, несмотря на то что причина может состоять не в освобождении от позорного пятна коммерции, а в использовании ее в личных целях [Fallows 1985, p. 52].

Может ли общество позволить себе два стандарта, один из которых базируется на дипломах учебных заведений, а другой — на соответствующем опыте? Не стоит ли разнообразить дорогу к креслу руководителя и сделать ее действительно уникальной? Начать оценивать кандидата по его личным качествам, а не по связям и дипломам, не говорю уже о поверхностном умении многих «производить впечатление» на посторонних людей. Во врезке я привожу письмо, присланное мне женщиной-менеджером в ответ на одну из моих статей. Я оставил большую часть его нетронутой, потому что оно весьма симптоматично и описывает эту серьезную проблему крайне точно.

Все хотят мною «руководить»

Письмо от подчиненной

Дорогой профессор Минцберг,

Меня заинтересовали ваши замечания о традиционных программах MBA, опубликованные в «Harvard Business Review» за ноябрь/декабрь 1992 года...

Двухъязычная система, основанная на достижениях в плане образования, определенно существует... [Однако в такой системе, где] образование ценится больше, чем опыт, и соответственно вознаграждается более высокой зарплатой, приобретение степени до получения необходимого опыта — разумная реакция недавнего выпускника вуза.

* *Credentialism* (англ.) — оценка работника при приеме на работу исключительно по дипломам, документам и рекомендательным письмам. — *Примеч. ред.*

Многие компании, даже те, что вроде бы ценят опыт, по-прежнему сохраняют этот подход... [делая] невозможным для человека без степени MBA или служащего «второго сорта» когда-нибудь заслужить полномочия руководителя, даже если политика фирмы предписывает продвижение работников внутри компании...

К несчастью, я знаю, о чем говорю. Я избрала вариант «получения опыта» (я менеджер по продажам), для того чтобы заработать профессиональную «выслугу лет», а еще потому, что не было средств продолжить образование. В прошлом году я заняла должность... в компании, которая обещала мне в перспективе руководство самостоятельным подразделением... Мой опыт полностью соответствует требованиям — я семь лет занималась продажами в [отрасли] и два года трудилась непосредственно [в данной конкретной сфере]. Мне было поручено разработать собственный проект сотрудничества с [некоторыми] компаниями-[клиентами] для создания продуктов по индивидуальным заказам.

За прошедший год я увеличила продажи более чем в два раза, написала и осуществила маркетинговый план, с нуля построила всю базу данных, ввела программу прямой почтовой рассылки, начала программу по связям с общественностью и поработала на всех возможных позициях — креативным директором, менеджером по закупкам, редактором по рекламе, менеджером по продажам и делопроизводителем. Как и ожидалось, я получила «исключительный» рейтинг по годовому отчету. Однако у нас именно такая «двухъярусная» компания, которую вы так точно описали в своей статье.

Никто не предупредил меня, что я так и не получу более высокую должность у моего работодателя. Просто в этой компании люди без степени MBA никогда не выдвигались на позиции, ведущие к управлению. В справочнике сотрудника любой фирмы самые важные условия почему-то не печатают.

Вряд ли в дальнейшем работодатели выполнят обязательства — дадут мне должность, оклад, все, что я заслужила своим трудом, и оценят меня по заслугам, — поскольку у нас также работают кадры, получившие степень MBA в самых престижных школах (Стэнфордской, Гарвардской и др.), и даже выпускник Оксфордского университета.

Я не хочу этим сказать, что мои успехи остались непризнанными. Коллеги (из бизнес-школ) недавно сообщили, что я являюсь ценным членом команды, и, по сути, предложили такой вариант: когда закончится дележ пирога — территории моего непосредственного начальника, «осажденного» ими, — «мы дадим знать точно, куда может войти ваше подразделение». Девять месяцев назад никто из них не позвал бы меня пообедать, а сейчас нет недостатка в желающих мной «руководить». Возможно, стоит радоваться, что они не пересмотрели требования к моей должности, для нее пока не нужна степень, и меня не сократили.

Что же до фактора опыта, пожалуйста, учтите... что никто из веселой группы обладателей МВА не имеет никакого [опыта в нашей узкой сфере деятельности] (хотя один из них, перед тем как поступить в школу бизнеса, год продавал колледжам папки с тремя кольцами)...

Я не собиралась посвящать вторую половину письма жалобам, как невинная жертва. Я не считаю себя жертвой; кроме того, я обладаю тем, чего нет у неопытного недавнего выпускника программы МВА, — подлинной и абсолютной верой в собственную способность работать продуктивно, даже когда обстоятельства против меня. Ведь я уже приобрела этот опыт в реальной жизни. Еще один ценный урок, преподанный ситуацией, — здоровый цинизм, значительный фактор, повышающий мою рыночную стоимость, не говоря уже о личной зрелости.

Однако я всего лишь человек и осознаю это — одна я не в состоянии больше противостоять системе. Если система вознаграждает тех, у кого есть соответствующее образование, я не смогу дальше обходиться без степени, каким бы ни было состояние традиционной системы МВА. Следующей осенью мой работодатель потеряет талантливого, мотивированного и опытного сотрудника... который поступит на очную программу последипломного обучения.

Надеюсь, вы проконсультируете любого студента, пожелавшего продолжить образование. И если система в результате пострадает, не вините программы обучения МВА. Вместо этого осуждайте работодателей, не признающих и недостаточно вознаграждающих «доморощенные» таланты, — это их вина.

Искренне Ваша...

*Опубликовано с разрешения;
имя не сообщается по просьбе автора*

Общество, утратившее равновесие

В последние годы личная выгода превозносится так, как не бывало уже с 1920-х годов. Жадность возведена в ранг некоего высокого призывания; поощряется узкая сосредоточенность корпораций на акционерах в ущерб широкой социальной ответственности; считается, что экономические показатели зависят только от руководителей высшего звена. Наивно думать, что где-то может существовать альтруистический общественный строй, но общество, настолько прославляющее эгоизм, несомненно представляется циничным и прогнившим².

² Этот и некоторые последующие разделы главы взяты из работы: [Mintzberg et al. 2002].

В результате наши разбалансированные общественные системы сильнее склоняются в сторону экономического, а не социального фактора; соответственно, все совершается в интересах рынков за счет остальных социальных институтов³. Нам необходимо равновесие того и другого, а не господство первого. МВА-образование вносит свою существенную лепту в происходящие процессы.

Девальвация моральных ценностей

Возможно, наша проблема наиболее наглядно выражена в очень популярной статье двух выдающихся профессоров, специалистов по финансам — «The Nature of Man» («Природа человека») [Jensen, Meckling 1994]. В ней Майкл Дженсен из Гарварда и Уильям Меклинг из Рочестерского университета представляют пять моделей «природы человека». Они быстро разделяются с тремя, описывающими человеческое поведение с точки зрения истории, психологии и политики. Четвертую, основанную на экономике, они не отвергают так активно, поскольку она укладывается в пятую, которой было дано довольно запутанное название — «Resourceful, Evaluating, Maximizing Man» («человек находчивый, оценивающий, максимизирующий»); далее везде — REMM).

Авторы пишут, что, согласно REMM, любой из нас занимается «оценкой». У людей есть много разных желаний, поэтому они «выбирают компромиссное решение и заменяют одно другим», ориентируясь главным образом на «сумму» каждого. (Авторы не обсуждают тот факт, что некоторые потребности, например в деньгах или в роскошных машинах, гораздо легче оценить и измерить, чем потребность в доверии или честности.) И эти «желания не ограничены... Людей-REMM нельзя удовлетворить. Они всегда хотят большего», поэтому «каждый из них все доводит до максимума».

Вывод получается знаменательный: у человека-REMM нет абсолютных понятий, абсолютных принципов, абсолютных ценностей. Например, по Дженсену и Меклингу, «нет такого понятия, как необходимость в чем-либо». Всегда и во всем можно найти компромисс

³ Я сейчас пишу политический памфлет под рабочим названием «Getting past Smith and Marx: Toward a Balanced Society» («Назад к Смиуту и Марксу — навстречу сбалансированному обществу»), в котором предполагаю, что эта проблема возникла с падением коммунизма, когда вера в «триумф» капитализма достигла наивысшего расцвета. И доказываю, что мы так и не дождались подлинного успеха, поскольку не сумели привести к равновесию три составляющие: политику, экономику и социальный сектор. Подобно коммунистическим странам, с их полным перекосом в пользу государственных интересов, нас сейчас перекашивает таким же образом — только в противоположном направлении — в сторону бизнеса.

(альтернативы не имеет лишь потребность в большем). Авторы иллюстрируют это довольно впечатляющим примером:

Джордж Бернард Шоу, известный драматург и мыслитель, однажды рассказал, что во время плавания по океану встретил на палубе знаменитую актрису и спросил, не согласится ли та провести с ним ночь за миллион долларов. Она была не против. Затем Шоу сделал контрпредложение: «А как насчет десяти долларов?» — «За кого вы меня принимаете?» — негодуя воскликнула актриса. Он ответил: «Это мы уже установили, а сейчас просто торгуемся».

Поражает не история, давно всем хорошо известная, а тот факт, что Дженсен и Меклинг, не предлагая никаких оценок, снабжают ее следующим постулатом: «Нравится вам это или нет, но люди готовы пожертвовать почти всем, что только может прийти в голову, включая даже репутацию или принципы, дабы получить желанное большее». Другими словами, любой человек в определенных обстоятельствах — готовая к услугам проститутка. Каждая личность, каждая вещь, каждая ценность имеет свою стоимость. Мы не дорожим по-настоящему ничем. «Люди-РЕММ повсюду», — утверждают авторы. Как правдиво. И как печально.

Статья Дженсена и Меклинга использовалась во многих и многих программах МВА — она входила в список обязательной литературы по факультативному курсу, долгие годы бывшему самым популярным в Гарварде и привлекавшему большинство учащихся. Теперь и мы знаем основную идею, почерпнутую бесчисленным количеством студентов из изучения предмета. Конечно, на курсе этики им предлагают какие-то корректирующие материалы. Но в результате получается, что в процессе обучения ценности студентов школ бизнеса становятся более жесткими — мы уже видели это в соответствующих исследованиях. Еще активнее, чем действующие главы компаний, они уходят от социальной ответственности в сторону «акционеров», а все остальное пусть горит синим пламенем.

«Аналитическая» безнравственность

Автор одного из исследований видит причину такого итога обучения в недостатке опыта: «Студенты любят, чтобы все было четко и ясно, а не беспорядочно и сложно. Они хотят сконцентрироваться на результатах и не дать действительности помешать им». Исследователь полагает, что ситуация меняется, когда «у этих студентов появляется опыт» [Kelly M. 2001, p. 13].

Роберт Макнамара после получения степени МВА успел приобрести немалый опыт, но мы видели, как ему хотелось представлять все чет-

ким и ясным, а не беспорядочным и сложным. Его опыт в особенности показателен, поскольку Макнамара считал себя хорошим, нравственным человеком и был таковым во многих отношениях. Однако последствия самых важных его решений были определенно неэтичны.

Содержалось ли в программе обучения Макнамары нечто в корне ошибочное? В автобиографии «The Tragedy and Lessons of Vietnam» («Трагедия и уроки Вьетнама») он писал:

Определяющие моменты моего образования... содержались в курсах философии и математики. Курс этики подтолкнул меня к формированию моей собственной системы ценностей; изучение логики открыло строгость и точность мышления. А преподаватели математики приучили меня видеть в этой науке мыслительный процесс — язык, способный выразить, конечно, не все, но многое в человеческой деятельности [McNamara, VanDeMark 1995, p. 6].

Макнамара вспоминал свои университетские годы, но последствия, вытекавшие из сущности его гарвардского последипломного образования и приобретенного затем опыта, очевидны. Возможно, привычка размышлять о «многом», что присуще человеческой природе, в точных, логичных, математически выверенных понятиях мешала нравственным ценностям, несмотря на пройденный курс этики?

Тщательно документированная история конфликта во Вьетнаме, написанная Дейвидом Холберстамом, ясно показывает, что провал Макнамары состоял не в ошибочности анализа [Halberstam 1972]. Его также нельзя списать на проблемы «реализации». Нечто неправильное было не в формулировках или анализе, а по сути — неправильное само по себе. «Лучшие и умнейшие», говоря словами Холберстама, — не политики или государственные чиновники, но самые яркие аналитические таланты Америки, привлеченные из центров либеральной интеллигенции, — применили новейшие техники анализа, а в результате вышла война, плохо разработанная и в корне аморальная.

Что пошло не так? Вероятно, проблема состояла в невозможности проанализировать данные, не поддающиеся количественному исчислению? Выражение лица крестьянина не сравнить с числом убитых, а волю неприятеля к победе — с количеством бомб, необходимых, чтобы выжечь джунгли дотла. Может ли прокрасться в работу аналитиков безнравственность, если число мертвых тел на акр выжженных джунглей измеряется, а цена человеческой жизни — нет? Что будет с людьми-РЕММ, которые могут оценить материальные ресурсы и оборотные средства, но не доверие и честность?

Конечно, Макнамара и его команда просто старались быть объективными, подобно Дженсену и Меклингу. Но как говорится: быть объективным — значит относиться к людям как к объектам. Кроме того, это означает — относиться как к людям, так и к объектам без

всякого воображения, поскольку воображение субъективно. «Точность мышления» Макнамары и использование им «математики как языка, способного выразить многое... в человеческой деятельности» — это проблема?

Факты насыщаются смыслом, когда они последовательно поддерживают одни цели, достигаемые за счет других. Во Вьетнаме это были милитаристские цели. Но были потеряны гуманитарные ценности — по ним всегда недостает точных данных. То же происходит в бизнесе: сверходержимость снижением издержек или занимаемой долей рынка приводит к слишком серьезному увлечению ограниченными и краткосрочными задачами за счет вытеснения более долгосрочных, но не столь легко измеримых, таких как качество продукции или инвестиции в исследования.

Роберт Акерман изучил системы контроля, характерные для функционирования крупных, в особенности многоотраслевых, корпораций, — системы, нацеленные на получение прибыли, в основе действий которых лежат количественно измеряемые финансовые цели [Ackerman 1975]. Обнаружилось, что в них не поощрялась постановка социальных целей просто потому, что их нельзя легко измерить. Акерман пришел к следующему выводу:

Система финансовой отчетности действительно может препятствовать социальной ответственности. Концентрация на экономических эффектах, ради которых позволяют приносить в жертву долгосрочные успехи, приводит к тому, что такая система направляет энергию и ресурсы на достижение результатов, вполне измеряемых в финансовом плане. В другие игры здесь не играют. А если и играют, то абсолютно точно не ведут официальный счет [Ackerman 1975, p. 65].

Что самое важное, автор обнаруживал справедливость этого утверждения даже в случаях, когда глава компании искренне верил в социальные задачи и хотел содействовать их осуществлению. Но используемая им система контроля по сути своей препятствовала вниманию к таким целям. «Слушайте, босс, вы хотите, чтобы я хорошо относился к людям или добивался результатов?» Акерман написал книгу в середине 1970-х годов, до наступления эры акционерной стоимости. А теперь представьте, что происходит сегодня!

Одним из откликов на проблему, поднятую Акерманом, стала «сбалансированная система показателей» [Kaplan, Norton 1996]. Определите единицы измерения для всего, что имеет для вас значение. Но проблема в том, что игра «не перезагружается»: гораздо легче измерить экономические показатели, чем социальные, и значительно проще оценить краткосрочную прибыль, чем выгоду от долгосрочных инвестиций.

Экономическая безнравственность

Еще одно мнение, оказавшееся гораздо более влиятельным, так как явно оправдывает поведение в угоду себе, уже давно распространяется такими экономистами, как Милтон Фридмен [Friedman 1962; 1970]. Суть его в следующем: бизнес вообще никак не связан с социальными задачами. Последние — для правительства. Так пусть же каждый из них остается в пределах своей сферы компетенции.

Как удобен был бы мир — такой же черно-белый, как этот постулат экономической теории. Но подобного мира не существует. В действительности при принятии решений экономическое и социальное переплетаются. Найдите мне специалиста, который бы это отрицал. Каждый экономист знает, что все социальные задачи требуют ресурсов. Какие же доводы можно приводить в пользу экономических решений, не влияющих на общество? В любом случае социальные отношения оказываются под ударом. Таким образом, деловые люди, всерьез принимающие разделение бизнеса и социальных проблем, наносят обществу серьезный урон. Ради экономической выгоды они творят все, что ни пожелают, при этом исключают из своих бухгалтерских книг социальные расходы, относя их к удобным так называемым внешним эффектам, — это когда корпорации тратят, а общество платит по счетам.

Иными словами, решения в бизнесе всегда можно принимать двумя способами: вступая в противоречие с общественными потребностями или учитывая их. Возможно, бизнес существует не для того, чтобы удовлетворять нужды общества, но и игнорировать их он не имеет права. В 1978 году очень здраво высказался о такого рода перекосах Александр Солженицын, живший тогда в эмиграции в Америке:

Всю жизнь проведя под коммунизмом, я скажу: ужасно то общество, в котором вовсе нет беспристрастных юридических весов. Но общество, в котором нет других весов, кроме юридических, тоже мало достойно человека. Общество, ставшее на почву закона, но не выше, слабо использует высоту человеческих возможностей. Право слишком холодно и формально, чтобы влиять на общество благотворно. Когда вся жизнь пронизана отношениями юридическими — создается атмосфера душевной посредственности, омертвляющая лучшие взлеты человека. [Из речи «Расколотый мир», произнесенной 8 июня 1978 года на ежегодной Ассамблее выпускников Гарвардского университета. — *Примеч. ред.*]

Такова атмосфера, в которой мы сегодня живем.

Законные извращения

Взгляды Фридмена вкупе с воззрениями Дженсена и Меклинга, сегодня воплотившиеся в заботу о цене акций, ярче всего проявились на примере крушений таких компаний, как Enron. Их менеджеры

были сконцентрированы на экономической стороне, игре с цифрами, максимизации личной прибыли — и в результате все мы увидели, как тонка грань, отделяющая от преступления.

Enron кишела сотрудниками с дипломами MBA. «В течение девятидесяти лет Enron нанимала по двести пятьдесят свежее испеченных обладателей степени MBA в год», — отмечает Малколм Гладуэлл в статье «The Talent Myth» («Миф о таланте») [Gladwell 2002], в ней он критикует «звездную систему», называя ее «новая ортодоксия американского менеджмента». Суть в следующем: на работу берут исключительно бойких и толковых людей, выделяют им премии и разнообразные блага, «дрожат над ними», предоставляют довольно широкую свободу и продвигают по карьерной лестнице, «не учитывая ни опыта, ни стажа». «Звездная система» отлично иллюстрирует проблему отбора руководителей, которую мы обсуждали выше. Звезды перемещались так быстро, что «оценка их достижений не опиралась ни на какие показатели». Они двигались вперед, благодаря обаянию, энергии и уверенности в себе. В результате в Enron сформировалась целая плеяда руководителей-нарциссов, даром что из «самовлюбленных людей получают ужасные менеджеры... отклоняющие любые приемлемые предложения» и склонные «приписывать себе неоправданно большие заслуги» (цит. по: [Hogan et al. 1990, p. 29, 30, 31]).

«Что, если этих „интеллектуалов“ переоценивают?» — спрашивает Гладуэлл. Что, если Enron пала не вопреки своему отношению к талантам, но благодаря ему? «Миф о таланте основывается на том, что отдельные люди повышают интеллектуальный уровень организации». В большинстве случаев получается наоборот. Например, «Wal-Mart — это организация, а не звездная команда» [p. 29, 32, 33].

Важно понять, что мы здесь не обсуждаем незаконные деяния. Правонарушения находятся на вершине айсберга, и, обнаружив их, дело легко передается в суд. Настоящая проблема — в *законных* извращениях, в антисоциальных проявлениях, не преступающих букву закона, поэтому, к сожалению, не осознаваемых обществом. Они гораздо коварнее не только из-за того, что их труднее определить, а значит, исправить, но и потому, что сейчас мы поистине утопаем в них.

Экономическое понятие «внешнего эффекта» переносит эти проблемы на общество. Корпорации несут ответственность только за те виды антисоциальных проявлений, которые могут быть измерены в цифрах и приписаны им, а за оставшиеся расплачиваемся мы. Общество платит по счетам, когда ожесточаются уволенные работники, а их семьи распадаются. Все мы страдаем от последствий загрязнения окружающей среды вредными выбросами. Общество деформируется, так как фармацевтические компании назначают лекарствам настолько максимальные цены, насколько рынок в состоянии выдер-

жать, при этом «рынок» состоит из больных людей, зачастую бедных и имеющих единственный альтернативный вариант — умереть; в этой ситуации потери, прямые и моральные, несут все социальные группы, даже стоящие по обе стороны сделки. Мы не можем больше прекраснодушно рассуждать о том, находятся ли расчет и анализ над моралью или нет, поскольку видим, к каким разрушительным последствиям приводит их применение. Никакие благие намерения не могут оправдать безнравственный выбор.

«Дело не в том, что руководители авторитарны по своей природе; скорее... очевидна авторитарность самого процесса управления» — авторы этих строк говорят не о современном обществе, их статья написана об Альберте Шпеере* — просвещенном «управляющем» нацистской производственной машиной [Singer, Wooton 1976, p. 100]. Это очень важная мысль, по крайней мере, в отношении стилей менеджмента, преобладающих сейчас. В 1970-е годы Альберт Шаперо сравнивал МЕНЕДЖМЕНТ с простым старым управлением, при этом первое было показано как «мировоззрение Анализа в Стране чудес, где абстракции — реальность, а люди и вещи — шифры или сложности, с которыми надо разобраться» [Shapiro 1977, p. 107]. Возможно, авторитарен как раз МЕНЕДЖМЕНТ, а мы отчаянно нуждаемся в управлении.

«Профессиональный» руководитель часто ведет себя как «наемник», призванный справляться со всем, что нуждается в управлении, используя при этом якобы самые беспристрастные методы и приемы. К несчастью, метафора может обратиться в реальность, как в случае с нацистскими «исполнителями приказов». В наше время методы утрачивают нейтральность и безучастность, если их применение приводит организацию и ее руководителей к узкопрагматической морали стяжателей. Многие из самого важного для нас в жизни нельзя измерить, поэтому не бывает рационалистических «подсчетов» вне морали; именно они приводят нас к экономической этике, описанной Дженсенем и Меклингом, которая в определенных обстоятельствах оборачивается социальной безнравственностью. В итоге мы получаем утратившее равновесие общество, где не участвующих в гонке людей сбивают с ног профессиональные менеджеры, несущиеся галопом по карьерной лестнице к чистой прибыли.

* Альберт Шпеер (1905–1981), с 1933 г. — личный архитектор Гитлера, создатель помпезного стиля как архитектурных сооружений, так и нацистских мероприятий. С 1942 года в качестве «имперского министра вооружения и боеприпасов» возглавлял военную промышленность Третьего рейха. Именно на Шпеера возлагают ответственность за использование подневольного труда заключенных в концлагерях. — *Примеч. ред.*

Общество подлости

То, что выражение *lean and mean* стало столь модным в бизнесе, кое о чем говорит.

Одно из значений слова *lean* — «тощий». В таком случае, не создаем ли мы булимические, ненасытные экономики, до того «продуктивные», что вскоре им грозит рухнуть под грузом своих изможденных менеджеров, обзленных работников и полностью выработанных технологий? А слово *mean* может означать и «жадный», и «подлый». Не строим ли мы общество, откровенно основанное на низости и стяжательстве? Если да, то с какой целью? Чтобы кто-то из нас с экономической точки зрения был богатым, а все остальные — обделенными в социальном смысле? В демократическом обществе не мы, люди, живем для социальных и экономических институтов, а они существуют для нас.

4 февраля 2002 года «Fortune» опубликовал список «100 компаний, на которые лучше всего работать» — тех, что «старались хорошо обходиться со своими служащими»; список основан большей частью на опросе самих служащих [Levering, Moskowitz 2002]. Чтобы увидеть первое знакомое имя, читателю надо было дойти до пятнадцатого пункта (Cisco Systems). Уровень продаж половины из четырнадцати идущих выше компаний не достигал 650 миллионов долларов (а у большей части был ниже 250 миллионов). Самая крупная продавала на 3,8 миллиарда (CDW Corporation), что позволило ей получить 430-е место в рейтинге богатейших корпораций («Fortune 500»). Ни единая из этих компаний не фигурировала на торгах Нью-Йоркской фондовой биржи и только три присутствовали на торгах AMEX. Смысл здесь очевиден.

Ассоциация «Круглый стол бизнеса», до недавних времен социально ответственная группа глав крупнейших американских компаний, заключила в «Заявлении об управлении корпорациями», что «высший долг управления и руководителей — долг перед акционерами, выгода остальных заинтересованных сторон значима только как производное от обязанностей перед держателями акций» [«Business Roundtable» 1997, p. 3]. Клиент может быть «королем», а работники — «самыми ценными активами», но когда доходит до дела, ничего, кроме «стоимости» для акционеров, не имеет значения (я имею в виду цену акций).

Более ранний доклад группы, выпущенный в 1981 году и затем окрещенный «Заявлением о корпоративной ответственности», существенно отличался: «Акционер должен получать хорошую прибыль, но законные интересы других заинтересованных сторон тоже должны пользоваться соответствующим вниманием» [«Business Roundtable»

1981, р. 9]⁴. Дальше в докладе обсуждалось «уравновешивание законных притязаний [всех] заинтересованных сторон». Но в документе 1997 года положение, что «правление должно каким-то образом уравновешивать» эти интересы, было отклонено как «в корне неправильно истолковывающее» его (правления) роль. Характеристика стала такой: «неработающее понятие, поскольку оно не оставляет правлению никаких критериев для разрешения конфликтов» в пользу той или иной стороны [«Business Roundtable» 1997, р. 3–4]. А как насчет судного дня, не задумывались?

Каким-то образом между 1981 и 1997 годами главы крупнейших компаний Америки утратили способность судить самостоятельно. И это невероятно много говорит об изменениях в «руководстве» американскими корпорациями, сопровождаемых скандалами по поводу зарплат их глав⁵. «Долой социальное, даешь экономическое» — так мыслили руководители. «Долой ответственность, даешь алчность» — вот что они имели в виду. Главы корпораций, подписавшие этот документ «Круглого стола бизнеса», были не лидерами, а ведомыми.

Ориентация на стоимость для акционеров, то есть исключительно на интересы акционеров, — это антиобщественная догма, и ей нет места в демократическом обществе. Она порождает общество эксплуатации — как людей, так и социальных институтов. Она вредна для бизнеса, поскольку подрывает уважение и доверие к нему. Посмотрите на Enron, Anderson и им подобные и на все, что в дальнейшем последовало. И на этом пора бы поставить точку.

Конечно, забота об акционерах не представляется обществу как личная выгода. Скорее, предполагается, что это «приливная волна», поднимающая все лодки. Догма совершает эдакий подходящий финт, и эгоизм оборачивается альтруизмом.

Факты, которые обычно яростные поборники подсчетов с удовольствием для себя игнорируют, рассказывают нам совсем другую историю. В 1989 году в Соединенных Штатах было 66 миллиардеров и 31,5 миллиона живущих за официальной чертой бедности. Через десять лет число первых увеличилось до 268, а вторых — до 34,4 миллиона [Collins C. et al. 1999, р. 2]. В 1996 году 26 процентов всех ра-

⁴ У нас есть экземпляры обоих заявлений, впервые опубликованные в книге: [Mintzberg et al. 2002]. Заявление 1981 года впоследствии было убрано с интернет-сайта (www.brtable.org), а просьба предоставить его удостоилась ответа «оно недоступно».

⁵ В течение 1990-х годов заработная плата глав корпораций поднялась на 570 процентов, в то время как прибыль увеличилась на 114, а оплата труда среднего работника — на 37 процентов [Anderson et al. 2001]. В 1999 году, когда средняя прибыль на акции упала на 3,9 процента, непосредственные компенсации главам компаний повысились еще на 10,8 процента.

ботающих получали зарплату, соответствующую уровню бедности, что превышало показатели предыдущих лет [Mishel et al. 2001, p. 353]. В целом домохозяйства, входящие в один процент самых обеспеченных, отметили увеличение дохода (после уплаты налогов) на 414 тысяч долларов за период с 1979 по 1997 год. А те, что вошли в один процент самых бедных, потеряли 100 долларов [«Washington Post» 2001]. Согласно данным М. Келли, в конце 1990-х годов 10 процентов американских домохозяйств обладали 90 процентами богатства, и те, что входили в процент самых обеспеченных, за последние двадцать лет удвоили свою долю с 20 до 40 процентов [Kelly M. 2001, p. xiv]. Тот еще «прилив»! Скорее, похоже на переливание воды...

Школы бизнеса не столько вызвали это явление, сколько его спровоцировали — многими способами, уже не раз описанными в этой книге. Поэтому они являются частью проблемы, а не ее решением. Допустимо ли такое для заведений, созданных, чтобы повышать социальное значение руководителей? Где же соблюдение *ими* принципов и законов?

МВА для всех секторов?

До этого момента наше исследование было сосредоточено на общественных последствиях происходящего в бизнес-организациях. Но другие области — правительство и социальный сектор (состоящий из некоммерческих и неправительственных организаций) — также подвержены пагубным воздействиям. Поскольку организации в этом секторе в основном заняты социальными задачами, то и разлагающий эффект может быть гораздо более разрушительным для общества. В этом случае вина школ бизнеса — самая непосредственная.

Из всех деформаций, присущих образованию по программам МВА, самая вопиющая — претензия на то, что *бизнес*-образование дает людям право руководить *любой* организацией. В нашей книге приводилось уже много свидетельств и прямых цитат, свидетельствующих о завышенной самооценке самих школ бизнеса и их выпускников, добавим еще одно заявление двух студентов, точно копирующих притязания их школы: «Навыки и видение, полученные в Гарвардской школе... могут быть перенесены из мира бизнеса в управление правительственными, окологovernmentальственными и некоммерческими организациями» [Kelly F., Kelly H. 1986, p. 30]. Ну, не вполне все. Есть за пределами бизнеса одна сфера, в которой смогли отбирать и воспитывать менеджеров традиционным способом. Возможно, так получилось потому, что ее представители знают слишком много. Этот опыт, описанный во врезке, весьма поучителен.

Делом, а не словом

Если вы хотите знать, как следует воспитывать и отбирать менеджеров, я предлагаю обратиться к экспертам. Но к тому, что они делают, а не к тому, что говорят. В конце концов, школы бизнеса добились огромного успеха. Возможно, у них есть секрет, помогающий управлять тем, что совершенно неизвестно им самим.

Я поднял эту тему несколько лет назад на встрече глав европейских школ бизнеса, где присутствовало почти 90 деканов и директоров. Говорил я примерно следующее:

Вам будет приятно услышать, что в Университете Макгилла мы вводим программу для магистров администрирования университетов. Мы наберем студентов, имеющих пару лет опыта — необязательно в вузе, любой опыт подойдет. Их учебный план будет более или менее стандартным для программ MBA — конечно, особое внимание будет уделяться руководству университетами. (Мы готовим несколько учебных примеров по этой теме.)

Скажем, на занятиях по менеджменту мы планируем научить их алгоритму распределения учебных часов между преподавателями, чтобы раз и навсегда избавиться от интриг в этом деле. Портфельные технологии в финансах помогут нашим студентам понять, как максимизировать для членов правления стоимость их долевой собственности, поскольку такие вещи очень важны для университетов. Наш курс по стратегии наполняет меня особым энтузиазмом. Мы начнем применять схему конкурентного анализа Портера к высшему образованию, как только поймем, кто наши клиенты и кто поставщики.

Курсы по организационному поведению, экономике и статистике не нуждаются в изменениях (не говоря уже об этике). Например, мы знаем наши человеческие ресурсы, хотя они сами называют себя преподавателями. И мы знаем, какую статистику нам надо собрать: средний балл студентов и количество публикаций наших человеческих ресурсов в рецензируемых журналах. Наши будущие управленцы научатся сидеть в офисе и читать эти отчеты.

Выпускники быстро продвинулись на верхушку университетской администрации. Мы ожидаем, что они станут деканами в течение пяти лет после окончания медицинского, богословского или философского факультета — это не имеет значения. Важно только, чтобы они достигли этого к тридцати годам. Иначе как же они смогут возглавить университет к сорока?

Однако в первую очередь мы нацеливаемся на школы бизнеса. Места деканов там созрели и ждут, когда их сорвут, как спелый плод, но к вам это не имеет никакого отношения. Потому что большинство из вас, сидящих здесь, растратили свою молодость, работая преподавателями, занимаясь обучением и исследованиями, вместо того чтобы пойти прямо в администрацию университета.

Я не могу понять, откуда вы почерпнули эту странную мысль. Определенно, не в ваших собственных аудиториях. Работать преподавателем в надежде стать деканом — почти так же глупо, как обслуживать клиентов и надеяться управлять компанией.

На этом месте у вас наверняка возникло впечатление, что мой рассказ, мягко говоря, не соответствует действительности. Не вполне. Только в том, что касается заявленной программы. Ведь именно так мы поступаем со всеми остальными, хотя никому не позволили бы подобным образом обойтись с собой.

Во второй главе я утверждал, что программы MBA готовят людей к тому, чтобы управлять *ничем*. Но по крайней мере они дают знания о бизнесе (маркетинг, финансы, бухгалтерский учет и тому подобное) и могут даже привить к нему вкус, хотя бы к влиятельному и большому. Однако как это образование приложимо к правительственным организациям и социальному сектору? Здесь потребуются «мосты веры», для которых школам бизнеса еще надо найти опоры. Вместо этого они очень правдоподобно изображают волшебную метаморфозу в школы управления. Программы MBA практически не учат менеджменту, но каким-то образом их выпускники способны управлять чем угодно. Способы продвижения на рынок потребительских товаров повышенного спроса, осуществление конкурентного анализа различных отраслей промышленности, использование алгоритмов для увеличения капитала на финансовом рынке и так далее и тому подобное — хотелось бы узнать, как такое обучение подготовит молодых людей к управлению посольствами, церквями и больницами? Над этим можно посмеяться, если бы не один факт — все правительственные и общественные организации восприняли утверждение школ бизнеса вполне серьезно. Мы не говорим уже о программах MPA (Master of Public Administration — магистр администрирования государственных организаций) и MHA (Master of Health Administration — магистр администрирования организаций здравоохранения), полностью скопированных с MBA.

Таким образом, мы получаем менеджеров со степенью MBA, бегающих по больницам в поисках «клиентов», чтобы их обслужить, изо всех сил пытающихся провести слияние и формулирующих «миссию» организации. (Всякий, кому нужно сформулировать «миссию», чтобы понять, зачем нужна больница, должен поискать работу в другом месте.) Такое поведение особенно разрушительно в социальном секторе, который должен опираться не столько на иерархическую структуру, как это происходит в бизнесе и правительстве, сколько на вовлеченность занятых в нем людей. В кооперативах, например, те, кто более всего занят, — сами рабочие — могут быть и хозяевами. В так называемых добровольческих организациях много людей, работающих без

вознаграждения. «Двухъярусная» система управления, насаждаемая программами MBA, отделяет руководителей от сотрудников и откровенно противоречит работе в общественной сфере⁶.

Старые корпоративные ценности «нового государственного управления»

Для правительственных учреждений типичен следующий комментарий руководителя управления внутренней правительственной службы Великобритании: «Министерства получают хорошую прибыль...», если пошлют сотрудников на программу MBA. Понятие «одаренный любитель» исчерпало себя, провозгласил этот глава [Wood 2001]. Судя по всему, похожее происходит и с понятием государственного служащего. Когда правительством руководят люди с такими убеждениями, всем нам приходится испытывать беспокойство по поводу государственной политики (загрязнение окружающей среды, например) и ожидать многочисленных «обоснований» расходов (вероятно, в виде очередных подсчетов жертв).

С легкой руки подобных руководителей большая часть государственного сектора потерялась, блуждая, как больной амнезией, и при-

⁶ Авторы «Сравнительной программы последипломного образования для менеджеров некоммерческих организаций» обнаружили в Соединенных Штатах всего 83 программы — в школах бизнеса, государственной администрации и социальной системе [Mirabella, Wish 2000]. Программы в бизнес-школах были, как правило, наименее приспособлены к общественному сектору. Большинство из них похоже на традиционные программы MBA, хотя и имеют некоторые добавления. (Например, только 7 процентов программ MBA для некоммерческих организаций включали курс «Благотворительность и третий сектор», а в программах MNO (Masters of Nonprofit Organisations in Social Work — магистр администрирования некоммерческих организаций в социальном секторе) этот показатель был в два раза выше. Кроме того, программы первого типа включали гораздо больше традиционных основных курсов MBA, таких как маркетинг и «наука о принятии решений». Хотя авторы и приводят аргументы в пользу слияния социального сектора с бизнесом, например «повышение коммерческой ориентации в некоммерческом секторе», они находят, что различия значительны. Это экономическая и социальная среда; функции, выполняемые организациями; структура управления; влияние жителей региона; использование добровольцев; разнообразные источники финансирования; критерии оценки производительности; приоритет сотрудничества перед конкуренцией. В результате «курсы по управлению некоммерческими организациями теряются в школах бизнеса», у которых есть «безусловный концептуальный уклон в сторону бизнеса в большинстве курсов по менеджменту» [р. 221]. Более того, опрос преподавателей, выпускников, работников и спонсоров, связанных с каждой из программ, показал: 43 процента представителей MBA для некоммерческих организаций «указали, что некоммерческим организациям необходимо приближаться к бизнесу». А люди из других программ делали упор на сбор средств, управление добровольцами, работу с советами директоров и т. д. [р. 226].

творяясь бизнесом. Когда в сентябре 2002 года представителю администрации бушевского Белого дома задали вопрос о запоздалом начале пропаганды атакующих действий против Ирака, он ответил: «С точки зрения маркетинга в августе на рынок не были выведены новые продукты». Война стала новым продуктом. А когда эта администрация назначила нового министра вооруженных сил, тот пообещал внести в работу «здоровые коммерческие отношения». Он пришел из Enron.

Самым влиятельным в последние годы стало «новое государственное управление» — такую вывеску получили старые корпоративные ценности. Предполагается, что правительство должно относиться к людям как клиентам, а его чины — отчитываться о результатах, измеренных в неких единицах, и принимать решения, основанные на подсчетах издержек и прибыли. Все очень просто: это часть преобладающей — и разрушительной — административной справедливости. Управление страной — не бизнес; подобное отношение к государству, по существу, роняет его достоинство.

Предполагается, что подотчетность руководителей поможет государственным службам избежать беспорядочности, присущей демократической политике. На деле, давая назначенным должностным лицам видимую власть принимать решения в государственных делах, часто получается обратный эффект: политика становится еще более беспорядочной. Что же до отношения к нам как к клиентам, то я ожидаю от своего правительства значительно большего. Я гражданин, а не просто потребитель (см.: [Mintzberg 1996]).

Видимо, мы ничему не научились после подсчета Макнамарой убитых во Вьетнаме, если снова заговорили о системе измерения показателей в государственном секторе? Как я уже говорил, дело не в неверных единицах самой системы, а в предположении, что измерения могут заменить оценку, а общий анализ — знание ситуации. Многие виды деятельности выходят за рамки бизнеса именно потому, что выгоду от них нельзя сосчитать. Например, изученное ребенком в классе, составляющие успешного лечения в психиатрии, эффективность армии. Несомненно, мы можем разработать самые разные способы измерения для таких областей (например, коэффициент интеллектуальности для образования). И так же несомненно они исказят картину, особенно если будут доминировать (как это получается с тестами на коэффициент умственного развития, которые применяются в серьезном обучении и в творческих профессиях). По своему характеру во все времена цели, стоящие перед правительством, смутны и противоречивы, политические факторы сложны, а прибыль (возможно, и издержки) трудно измерить. Какой же смысл в том, чтобы относиться к государственному управлению как к бизнесу и позволять бизнес-образованию внедряться в государственные учреждения?

«Я бы очень хотел участвовать в реформировании правительства и реорганизации государственных служб» — заявил обладатель степени MBA из Уортонской школы в одном из проспектов (1998–1999). А кто бы не хотел! Конечно, почему нет: при всем ущербе, уже нанесенном таким способом мышления, есть шанс, что он не сумеет сильно ухудшить положение. Очевидно, проблема правительства Соединенных Штатов в том, что оно стало *чересчур* похоже на бизнес.

Пол Джиндрию в статье об исправительных заведениях называет распространение «синдрома управления в стиле MBA... в сущности, мошенничеством» [Gendreau 1998]. Начальники ничего не знают о службах, которыми руководят, пишет автор, однако они носятся кругами, налаживая в них дела, «хватаясь за любую подвернувшуюся панацею» [р. 73]. Во врезке я привожу выдержки из еще одного очень симптоматического письма, полученного мною в 1999 году от канадского государственного служащего.

Не совсем универсальный стиль управления

Дорогой профессор Минцберг,

...Я ветеран службы в правительстве (или выживания в нем) со стажем в двадцать пять лет. Очень многое из того, что вы сказали сегодня [в интервью по радио CBC], вызвало у меня отклик.

В течение многих лет я осуждал «бизнесификацию» правительства. Очень часто нас поучают консультанты, совершенно не понимающие сути правительственной практики. В частном секторе, если вы лучше выполняете работу, вы развиваете бизнес, повышаете доход и, следовательно, увеличиваете ресурсы. Работая в правительстве, вы имеете дело с повышенным спросом и, если повезет, такими же ресурсами (и компенсацией — здесь не бывает вознаграждения, выраженного в процентах от дохода). Как только я указываю на этот факт, консультант начинает ловить ртом воздух, как выброшенная на берег рыба.

И все же мы вновь мучительно пытаемся ввести систему подсчета производительности, поэтому мне так понравились ваши замечания об измерении эффективности. Раньше я работал в отделе по расследованию корпоративных преступлений. Наши ресурсы позволяли выявлять только пять процентов случаев, по которым поступали обоснованные обращения. Поэтому нам приходилось оправдывать собственное существование, говоря об общем устрашающем эффекте документов, отправляемых нами в суд... Конечно, это не поддается количественному измерению. В результате получалось что-то вроде наспех сляпанной беллетристики, где мы

пытались измерить эффективность или эффект в количестве поступающих заявок!

Если мне придется присутствовать на еще одном «мозговом штурме»... устроенном, чтобы определить, кто наши «клиенты», мне станет дурно. Всегда получается, что это часть общества, с которой мы работаем непосредственно, все общество в целом и МИНИСТР. Не обязательно в порядке приоритета.

Я убежден, что «государственная прибыль» — неверно употребляемый термин.

Он может быть справедливым, только если работа, ожидаемая от вас здравомыслящей частью общества, будет выполняться с повышенной эффективностью.

Быв в крайность, мы могли бы уволить всех государственных служащих, кроме налоговых инспекторов, и получить огромный прибыльок. Именно так и поступило бы правительство, его сдерживают только пределы общественного терпения.

В любом случае спасибо за ваши идеи, проникающие в самую суть.

*Опубликовано с разрешения;
имя автора не сообщается по его просьбе*

К постоянно мною излагаемой критике добавлю, что программы MBA обременяют студентов скрытым багажом, который не нужен нигде за пределами сфер бизнеса. Чванливость и самонадеянность обладателей диплома MBA, когда они утверждают, что могут управлять чем угодно, приобретает прямо-таки угрожающий характер для нашего общества.

Мартин Соррелл, получивший степень MBA в Гарварде в 1968 году, руководитель крупнейшего рекламно-коммуникационного холдинга WPP Group, так оценивает свое образование: «[Мы] находились в тепличных условиях, разбирая в день по три примера о том, как стоит поступить председателю и генеральному директору и почему. В итоге мы поверили, что способны на все и можем править миром» (цит. по: [Stern 2002]). В определенном смысле один из его гарвардских однокашников как раз этим и занимается, действуя из Белого дома в Вашингтоне, округ Колумбия. Оставайтесь с нами!

МВА и чистильщик ламп

Несколько лет назад в моем кабинете в школе бизнеса INSEAD под Парижем, с перерывом примерно в пару недель, побывали два визитера. Первым пришел заканчивающий обучение студент программы MBA. Он хотел навести справки о Bombardier, солидной канадской

компании. Студент слышал о ней положительные отзывы и обдумывал возможность получения там работы.

Но была ли компания так хороша, как о ней говорили, и продлится ли ее успех еще десять-пятнадцать лет? На этот счет он и желал выяснить мое мнение. (Еще один любитель риска из числа MBA-обладателей!)

«Откуда мне знать!» — ответил я. Кажется, на тот момент дела у них шли хорошо. Но кто ведает, что случится после того, как парень, создавший компанию, оставит бизнес, или у фирмы вдруг появятся проблемы с каким-нибудь самолетом. (Позже этот человек действительно отошел от дел. А у фирмы появились проблемы с одним из поездов.) «Кроме того, — спросил я, — почему они должны взять вас на работу? У вас есть опыт в сфере их деятельности? Полагаете, что вы разбираетесь в авиатранспорте, перевозках оборудования и спортивных машинах, только на основании диплома MBA?»

Я уверен, что он нашел хорошую работу — если не в Bombardier, то в любой другой компании, с радостью берущей человека с его опытом, каким бы этот опыт ни был.

Пару недель спустя ко мне заглянул совсем другой посетитель — работник технического обслуживания, пришедший очистить от насекомых лампы дневного света. Он оказался разговорчив, и мы с удовольствием обсудили с ним вопросы, в которых он был хорошо осведомлен. Этот человек сообщил, что прочел самые разные документы ОЭСР (Организация экономического сотрудничества и развития — Organization for Economic Co-operation and Development, OECD), и его беспокоят многие тенденции современной жизни и происходящего вокруг.

«Когда я только начинал работать, мы действовали, как команда. Конечно, у нас был начальник, но он просто лучше всех знал дело и считал своей задачей обучение молодых». Теперь, сетовал он, все изменилось: статус и звания вышли на первый план. Боссы зачастую не знают, что происходит. Прежний стиль управления, при котором работяги пользовались уважением, а начальники знали свою работу, был лучше. Мой посетитель серьезно задумывался над тем, что наше общество выбрало опасное направление.

Уходя, он поблагодарил меня, заявив, что после беседы со мной почувствовал себя гораздо лучше. Я тоже был признателен ему. «И мне стало легче», — сказал я, сомневаясь, что он представлял, насколько легче!

Вот два очень разных взгляда на проблему лидерства в обществе. Какой бы предпочли вы? У нас действительно есть возможность выбора.

Обновленные MBA?

Меняйте окружающую среду; не пытайтесь изменить людей.

Ричард Бакминстер Фуллер

В школах бизнеса есть люди, осознающие многое из того, что мы обсуждали в предыдущих четырех главах. В последние годы они инициировали некоторые перемены в программах MBA, чтобы решить возникшие проблемы. Однако насколько существенны были предпринимаемые изменения? К этой теме мы и перейдем.

Автомобиль, с помощью которого мы все передвигаемся, за долгий период своего существования претерпел множество усовершенствований — вероятно, только за последний год около сотни. Но по сути он остался «Ford T» — первой машиной, произведенной Ford Motor Company в 1908 году. Любой автомобиль делает примерно то же самое и примерно тем же способом — перевозит людей с места на место с помощью резиновых покрышек и четырехцилиндрового двигателя внутреннего сгорания (или с помощью дизельного двигателя, изобретенного еще раньше). Сравните это с темпами развития компьютерной техники за два последних десятилетия.

Продукты или услуги, которые выходят на рынок и приобретают устойчивую и легко воспроизводимую форму, называются *базовыми моделями* (цит. по: [Abernathy, Utterback 1978]). В экономическом образовании вряд ли найдутся модели более устойчивые, чем обучение по программам MBA. Начиная с 1960-х годов, а в некоторых случаях значительно раньше, оно производило примерно одно и то же, теми же средствами и со сходными последствиями. Довольно стандартный набор предметов, основанный на устоявшихся принципах, встречается в самых различных учебных заведениях разных стран. (Статья в «Guardian» охарактеризовала MBA как «первый в мире общепри-

знанный стандарт в профессиональной подготовке» [Williams 2002].) Несколько лет назад я просматривал учебные пособия, использованные в одной известной европейской программе по подготовке MBA, и обнаружил: четвертое издание учебника по финансам, шестое — по финансовому учету, седьмое — по маркетингу и девятое — по управленческому учету.

Во многом подобная стандартизация была вдохновлена сертификационными агентствами, такими как AACSB (здесь уместно вспомнить, как Джерри Уинд из Уортонской школы охарактеризовал бизнес-образование — «регулируемая индустрия» [Wind 1999, p. 24]). Один из университетов выпустил прекрасно оформленный буклет, посвященный своей аккредитации, «подтверждающей, что его профессорско-преподавательский состав является одним из мировых лидеров в области бизнес-образования». «Одним из многочисленных *подражателей*» — так было бы точнее.

Естественно, между вузами существуют определенные различия, такие как стэнфордские теоретические исследования и гарвардские учебные примеры. Хэтчбэк тоже отличается от седана, но вряд ли их несходство так уж принципиально, если учитывать общую конструкцию автомобиля. Конечно, время от времени появляются учебные программы, значительно отклоняющиеся от принятых стандартов, так же как и автомобили, работающие от электрических батарей. Однако это скорее исключения.

Седьмая глава посвящена обзору последних достижений в образовании в области бизнеса и менеджмента, а в следующей главе мы рассмотрим основные разработки в сфере корпоративного управления. Обе они направлены на выявление принципиальных усовершенствований, позволяющих нам более эффективно и качественно готовить руководителей.

Мы начнем с перечисления новшеств, введенных за последние десять лет и наиболее активно рекламируемых как самими учебными заведениями, так и прессой, падкой на новизну, и придем к выводу, что по сути дела ничего не изменилось. В начале 1990-х годов декан Высшей школы администрирования в промышленности при Университете Карнеги—Меллона пригласил выступить одного из самых знаменитых выпускников — Пола Аллэра, на тот период — исполнительного директора компании Хегох. «Мой заместитель провел презентацию учебной программы, — вспоминает декан. — И Аллэр сказал, что ему была представлена та же программа, по которой он сам учился в 1966 году» (цит. по: [Crainer, Dearlove 1999, p. 95]). Мне кажется, большинство выпускников согласились бы с бывшим однокашником.

Далее в этой главе мы рассмотрим несомненные нововведения, осуществленные в основном в Европе, особенно в Англии, и вряд ли

признанные где-либо еще. Этот обзор послужит нам звеном между первой и второй частями книги, мостиком, переброшенным от критики текущего положения вещей к конструктивным предложениям того, что может воплотиться. Обсудив некоторые английские действительно новаторские программы, мы перейдем в сферу воспитания руководителей.

Базовая модель

Откройте любую брошюру, посвященную MBA, изданную в каком угодно месте, от Бостона до Бухареста¹, и вы, скорее всего, увидите список предметов первого года обучения со следующими названиями: экономика, количественные методы, маркетинг, финансы, поведение в организации, разработки и международный бизнес. За ним пойдет список факультативов со сходными названиями, для которых обязательный курс стратегии будет чем-то вроде краеугольного камня². Исходя из этого, Лайман Портер и Лоуренс Маккиббин, обоснованно, но в целом довольно консервативно критикующие MBA-образование, ставят под вопрос степень «действительного, а не мнимого разнообразия» и отмечают «прискорбную склонность школ избегать риска, связанного с отличиями от других... То, с чем мы столкнулись в ряде учебных заведений, — это, мягко говоря, шаблонный подход» [Porter L., McKibbin 1988, p. 314–315].

В 1996 году Оксфордский университет ввел в обучение программу MBA. Какие возможности для освоения новых пространств — вся интеллектуальная мощь и престиж университета в поддержку бесконечно стандартной программы! Согласно буклету на 1998/99 год, Оксфорд предлагал годичную программу с очной формой обучения для людей со средним возрастом около 27 лет. «GMAT не ниже 620 единиц», «опыт работы не менее двух лет» приветствовался. (При этом возраст трети членов учебной группы составлял от 21 до 25 лет.) Программа преподносилась как «усовершенствованная и передовая», в которой «наиболее заметно продвижение вперед в области экономического образования в 1990-е годы». В действительности факты, приводимые

¹ В перечень стран, где предлагается обучение по программе MBA, входят Бангладеш, Болгария, Хорватия, Эфиопия, Фиджи, Исландия, Макао и Непал [Costea 2000].

² Интересно, что за 1957/58 учебный год в программах Чикагской и Гарвардской школ из девяти этих обязательных предметов присутствовало только семь в первом случае и шесть во втором. «Международный бизнес» не фигурировал ни в одной из программ, а «стратегия», названная «политической», изучалась в Гарварде, не включившем в учебный план количественные методы и экономику [Pierson 1959, p. 245].

в буклете, свидетельствовали об обратном (как и о том, что авторы были совершенно не в курсе происходившего тогда в Англии в области развития образовательных программ). «Комплексные» предметы, такие как «управление финансовыми ресурсами» и «управление в сфере услуг и производства», по сути дела, были гибридами других дисциплин, а именно финансов с бухгалтером в первом случае и маркетинга с разработками — во втором. В программе также анонсировались курсы по стратегическому управлению и экономике, а еще факультативные предметы и бизнес-проект. Все эти мнимые новации (наряду с названием «Оксфорд», встречающееся на первой странице шестнадцать раз) привели к тому, что количество обучающихся по программе к 2001 году превысило сотню³.

Программа для глав компаний?

Обучение по так называемой «программе MBA для руководителей высшего звена» (EMBA) (я ни разу не встретил ни одного практикующего руководителя, посещающего эту программу) началось с 1943 года в Чикагском университете в виде вечернего отделения для работающих полный день⁴. В дальнейшем этот подход получил широкое распространение, особенно в США (в 1999 году было аккредитовано более 190 подобных программ [Reingold 1999, p. 88]). Появилась прекрасная возможность: аудитории заполнили «правильные» люди, пришли практикующие руководители с ценным опытом, который сполна бы использовать. И что же сделано почти во всех школах? То же, что и для студентов дневных отделений, — был скопирован учебный план, разработанный для людей с крайне незрелым опытом работы или находящихся вне рабочей практики [Raelin 1994, p. 307]⁵. Тем не менее авторы и организаторы программы не скупилась на похвалы самим себе:

³ Авторы буклета из кожи вон лезли, чтобы оградить программу от американской традиции, что, однако, не помешало им пригласить на заседание Общества оксфордского союза в качестве докладчиков Дэна Куэйла и О. Дж. Симпсона!

⁴ Более длительную историю имеют программы «Sloan Fellows», работавшие в режиме дневного отделения и предназначенные для опытных менеджеров. Они появились в 1931 году в Массачусетском технологическом институте по инициативе Альфреда П. Слоуна, главы корпорации General Motors. Вскоре после этого аналогичные программы были запущены в Стэнфордской и Лондонской школах бизнеса. Обучение по программам Массачусетского технологического института и Стэнфордского университета оплачивается компаниями, направившими на них своих менеджеров.

⁵ Выборочное исследование 70 программ EMBA показало, что 90 процентов их предлагали любой из девяти стандартных базовых курсов, упомянутых выше («Executive MBA Review» — опубликовано советом EMBA, 1997, p. 7).

«Уортонская программа MBA для руководителей — полноценная программа MBA», как написано в буклете за 2000–2002 годы. Учащиеся «осваивают ту же учебную программу и... выполняют аналогичные задания... единственное отличие состоит в способе подачи материала и в более высоком уровне профессионального опыта учащихся»⁶.

Если бы среди студентов действительно были практикующие руководители или хотя бы люди, имеющие перспективы занять руководящий пост в ближайшее время, для чего бы им могли понадобиться все эти курсы по функциям бизнеса? В любом случае рамки этих «функций» будут для них слишком узки. Зачем идти в школу, в которой тебя отбросят назад? Почему не *использовать* имеющийся богатый опыт?

В буклете Южнокалифорнийского университета о программе EMBA на 1998 год с гордостью описывается учебный план, имитирующий близко к реальности бизнес-среду с «разборами учебных примеров, компьютерным моделированием, созданием производственных проектов, групповых программ и возможностями для прикладных исследований» и так далее. Зачем нужно «имитировать» профессионализм, если он уже присутствует в учебной аудитории как основная составляющая опыта учащихся? Для чего нужно набирать подходящих людей и продолжать учить их неверными методами? Во время второго года обучения студенты «выбирали местную компанию и проводили ее стратегический анализ». (Формулировка скорее напоминает что-то вроде операции по удалению аппендикса.) Учащиеся, работающие в настоящих компаниях, несущие весь груз реальных проблем, — кому как не этим людям анализировать реальные ситуации, известные им лучше всего? Выражение *реальный мир* звучало бы крайне нелепо, если в программах EMBA нашлось бы место для нормального применения студенческого опыта.

Вариации на тему

Автомобильные концерны всегда поднимают шумиху вокруг ежегодных усовершенствований своих автомобилей, будь то броские колесные диски, более мощный двигатель или самая модная система проигрывания компакт-дисков. Так же поступают и школы бизнеса, фактически преследуя те же цели: привлечь клиентуру и повысить рейтинги. Однако ни то, ни другое не стоит принимать за «революцию» в области образования — еще одно слово, затертое в последние годы.

⁶ Список основных предметов включал в себя все обычные бизнес-функции и дисциплины наряду со стратегией, однако о курсе управления нигде не упо-

Период начала 1990-х годов преподносился на страницах «Business Week» как «революционный», как время «радикального пересмотра содержания учебных программ» [Dunkin, Enbar 1998, p. 64]. Лидером была Уортонская школа. Об этом говорил уходящий в отставку декан Уортона в интервью журналу «Fortune»: «Необходимы фундаментальные изменения. До нынешнего момента мы работали кое-как» [Main 1989, p. 78]. В соответствии с этим в 1991 году Уортонская школа изменила учебный план: то, что раньше распределялось на месяцы, теперь интенсивно преподавалось за несколько недель. «За первый семестр каждый учащийся получил по одной оценке» [Byrne J., Bongiorno 1994, p. 64]. Наряду с этим в очередной раз начались процессы интеграции — «попытка преподавать бизнес как комплексное целое, а не как совокупность отдельных функций», а также знакомство с социальными навыками (работа в команде, лидерство, достоинство).

Но «в некотором роде... перестройка оказалась слишком претенциозной» — это тоже из «Business Week». Администрации Уортона пришлось «отозвать» несколько новых предложений, касающихся обучения. «Реализация столь активно и во многом безосновательно разрекламированной компоновки предметов, составляющих основу учебного плана, столкнулась с серьезными препятствиями в школе, преподаватели которой были распределены по 12 кафедрам и 21 исследовательскому центру» [p. 66]. Несмотря на то что усилия совершенно не увенчались успехом, Уортон был вознесен на вершину рейтинга все тем же журналом «Business Week», «на этот раз» — так подавалось в анонсе на первой полосе — в 1994 году.

Другие школы бизнеса, быстро осознав, что всегда есть «следующий раз», поспешили принять участие в «революции». История не зафиксировала, сколько из них дошло до высот Уортона — выставления одной оценки за семестр, — но модули продолжительностью в несколько недель вместо обычных курсов, идущих месяцами, распространились очень широко, заодно предпринимались свежие попытки преподавать социальные навыки и осуществить «слияние» предметов. Школы бизнеса никогда не прекращали ажиотаж вокруг многих вещей, на которые меньше всего были способны. Программа MBA не гибкая, не ориентированная на общество, имеющая к управлению весьма слабое отношение, не поддается интегрированию. Ей присущи другие характеристики: жесткость, целесообразность, обособленность и «аналитичность».

Чем ближе модель к базовой, тем проще принять адаптацию за революцию. Конечно, если поручить рекламную кампанию по внедрению поверхностных, косметических усовершенствований профессионалам, как и поступают школы бизнеса в наше время, то там, то

сям будут получаться «революции». «Стандарт MBA умер», — заявил декан одной из школ бизнеса [Horvath 1995, p. 1]. «Да здравствует MBA!» Именно так.

Педагогические технологии

Я хотел бы уделить особое внимание двум аспектам очень важного, но на деле оказавшегося мнимым развития образования в области менеджмента. Один из них — это педагогические методы и приемы, другой — выход на международный уровень.

У новых технологий, таких как компакт-диски, Интернет и видеоконференции, есть две перспективы: «радикалы говорят о „перестройке образования на основе современных возможностей, предоставляемых информационными технологиями“, консерваторы рассматривают их как дополнение к традиционным способам преподавания» [Jamrol 1998, p. 4]. В данной сфере, как это часто бывает, возобладал консервативный подход, то есть передовые средства и возможности используются для передачи имеющихся материалов традиционными способами — например, рабочие тетради переведены в электронный формат, а лекции снимаются на видео («использование ИТ, чтобы гуру вышли в онлайн» [Crainer, Dearlove 1999, p. 219]). Обратим внимание на комментарий к внедрению новых технологий — метод задумывался как радикальный, — данный в проспекте Университета Карнеги—Меллона:

На протяжении 1990-х годов, как и ранее, Высшая школа администрирования в промышленности при Университете Карнеги—Меллона открывает новые пути в бизнес-образовании. Студенты обучаются при помощи передовых компьютерных технологий, принимая решения в моделируемых ситуациях. Подобное обучение на практике с привлечением компьютерной техники выходит далеко за рамки традиционного метода учебных примеров. Используя международные компьютерные сети, наши студенты взаимодействуют и соревнуются с учащимися ведущих школ бизнеса всего мира. Это можно расценивать как действительно новую волну в сфере международного управленческого образования.

Проведение деловых игр с помощью электронных сетей вместо организации их в закрытых аудиториях может стать еще одним направлением, но уж никак не «новой волной».

Среди достоинств современных технологий помимо скорости нужно назвать удобство и большую информационную емкость. Студенты могут работать в привычном окружении, по собственному расписанию, в удобном для себя ритме. Все это *способы*, и они действительно

новые. Однако *содержание* остается прежним, потому что факт кодирования в двоичной системе по существу ничего не меняет в образовательных процессах. Конечно, скорость передачи учебных материалов значительно возросла, но она играет роль только до тех пор, пока не достигает самого важного места — наших голов. Здесь заканчиваются технологии, и в дело вступают наши неизменные, все те же самые мозги, что были раньше. В сущности, из-за особенностей компьютерных технологий большая часть материала, особенно важная для обучения менеджменту, упрощается и сводится к одному знаменателю. Это может быть не столь критично при обучении аналитическим навыкам, но не стоит смешивать анализ с управлением.

Отсюда вытекает важное заключение: новые педагогические технологии продвигают MBA-образование дальше, но по проторенной дорожке — все ближе к анализу и все дальше от управления (см. сопровождающую врезку). Таким образом, чем больше внимания школы бизнеса уделяют внедрению этих средств обучения, — а соблазн велик, — тем дальше они отходят от подготовки менеджеров.

Студент из Гонконга, обучающийся по международной электронной программе MBA, утверждал, что интерактивное общение с «обезличенными» сокурсниками и преподавателями, находящимися в разных точках мира с различными временными поясами, заставляет его творчески мыслить и становиться более вдумчивым, что его группа удивительно ему близка, они обмениваются шутками и даже пересылают друг другу фотографии... Я уже не говорю о проблемах управления, но что здесь может взывать к вдумчивости и повышать творческий потенциал?

Озвучено Друкером

*Питер Друкер,
выдержка из статьи, опубликованной «Fortune»
[Drucker 2000, p. 86]*

Александр Брайам, бывший инвестиционный банкир... пригласил Питера Друкера для серии интерактивных сетевых учебных программ по административному руководству... «Теперь мы — торговая марка Питера Друкера», — заявляет 31-летний Брайам.

«Мы разработали 30 часов учебных материалов для Интернета, основываясь на самых последних идеях Друкера», — говорит Брайам. В каждой из программ Друкер развивает основные положения своего подхода, после чего на экране появляются вопросы с различными вариантами ответов. Если обучаемый выбирает пра-

вильный ответ, голос Друкера с осязаемым венским акцентом произносит что-то вроде «отлично» или «очень хорошо». Если обучаемый ошибается, Друкер говорит: «К сожалению, неправильно...» Компания Брайама и его конкуренты надеются, что со временем им удастся получить аккредитацию на выдачу дипломов МВА.

Место и пространство

Ванда Уоллес с соавторами сопоставляет «место» и «пространство»: учеба, проходящая в каком-то определенном месте, сравнивается с обменом информацией на расстоянии с помощью сетевых компьютерных технологий, на основании чего выделяются два «подхода» — корреспондентское обучение, когда студент работает индивидуально, и дистанционное обучение, при котором учащиеся посещают лекции, передаваемые через Интернет [Wallace et al. 2003, p. 3].

На основе этого Уоллес выстраивает модель места и пространства. «Например, передача информации легче всего происходит в пространстве. Диалог и дискуссия могут начаться в конкретном месте и затем продолжиться в пространстве» [p. 3]. Пространство позволяет участвовать в процессе большому количеству людей, в то время как местоположение обеспечивает эмоциональный контекст, необходимый для совместного обучения. Совместите режимы места и пространства, и тогда получится создать «по-настоящему глобальное учебное заведение» [p. 6].

Открытый университет Великобритании, основанный в 1983 году, — хорошо организованная программа МВА в режиме пространства, усиленная компонентами места. Университет обязуется обеспечить студентов «полным набором необходимых для обучения материалов: учебниками, рабочими тетрадями, видеозаписями, аудиокассетами, а также информацией в электронном виде» (буклет на 1999/2000 учебный год), которые подкреплены индивидуальными консультациями и групповыми занятиями, проходящими регулярно, периодами от двух до пяти дней. (Университет также предлагает дистанционное обучение по Интернету для американских учащихся, функционирующее только в режиме пространства.) В то же время Королевский университет предлагает «национальную видеоконференцию ЕМВА», когда участники «сидят вокруг столов» в разных точках Канады, соединенные двухканальной видеосвязью с наставником. Они слушают лекции, имея при этом возможность задать вопросы, каждый из них может принять участие в дискуссии с коллегами, «сидящими за столом». Эти чередующиеся пятничные и субботние сессии дополняются

двумя блоками занятий непосредственно в Королевском университете, каждый протяженностью в две недели, а также двухнедельной учебной поездкой по нескольким странам мира.

GEMBA

Возможно, наиболее солидна в техническом отношении «Всемирная программа MBA для руководителей» (Global Executive MBA, далее — GEMBA), предлагаемая Университетом Дюка, с которым непосредственно связаны авторы концепции «места и пространства»⁷. Программа предназначена для опытных руководителей всего мира. GEMBA «не вызвала никакого переосмысления содержания» — так прокомментировал ситуацию Блэр Шепард, один из ее создателей. Однако в том, что касается так называемого «обучения с помощью компьютеров», эта программа радикально отличается от других (хотя учебным процессом по-прежнему руководят преподаватели).

Каждый из пяти семестров начинается в режиме места двухнедельными сессиями (две в Университете Дюка в Северной Каролине, остальные — в Европе, Азии и Южной Америке). Курсы, включающие в себя 15–18 часов классных занятий для установления непосредственных контактов между учащимися, выглядят типичными для программ MBA, только в названиях фигурирует слово «всемирный» (подразумевается, что это касается и содержания). Затем в каждом семестре идут 11 или 12 недель обучения в режиме пространства — через Интернет. На этом этапе преподаватели готовят лекции, которые записываются и размещаются в сети для скачивания студентами в любое удобное для них время. Задания даются каждую неделю, проводятся экзамены.

Все это дополняется сетевыми дискуссиями (как в реальном времени, так и нет), в то время как на «досках объявлений» основное внимание уделяется отдельным предметам, с привлечением преподавателей, также имеющих присутственные часы в «онлайне». Они могут дать задание изучить что-либо «виртуальным» командам. Потом команды представляют результаты для группового обсуждения (вновь в электронном виде). Нет необходимости подчеркивать, что организовать систему сетевого взаимодействия и координацию ее работы, что включало предоставление каждому учащемуся ноутбука с необходимым программным обеспечением, было довольно сложно.

GEMBA, если не учитывать ее претензии на всемирность, — обычная, традиционная по структуре и содержанию учебная программа,

⁷ Изложенное ниже основано на беседах, дискуссиях и на переписке с одним из авторов и техническим директором этой программы; беседы велись в мае 1997 года, а переписка последовала в 2003 году.

которую курируют преподаватели одного из университетов США, но, несомненно, она заслуживает внимания как интересно организованный педагогический процесс.

Попытка выхода на международный уровень

Слова *международный* и, в особенности, *всемирный* уже давно стали чем-то вроде заклинания для большинства современных школ бизнеса. Кажется, ни один буклет и ни одно интервью без них не обходится. Выражение «региональный бизнес» выходит из употребления, невзирая на то что само явление довольно распространено, в то время как словосочетание «международный бизнес» у всех на слуху, вне зависимости от того, что оно означает.

Я бы выделил, как минимум, четыре критерия, по которым программа MBA может считаться международной.

1. Состав учащихся (они могут иметь корни в разных культурах, а не быть адаптированными к одной).
2. Преподавательский состав (не только по происхождению, но и по образу мыслей).
3. Социальный контекст, философия, культура (например, эклектичная, как противоположность глобалистской).
4. Местоположение и управление (они распределены и ни одна страна не доминирует).

Насколько мне известно, ни одна международная программа MBA не удовлетворяет совокупности этих критериев⁸.

Международный ли студенческий коллектив?

На «самых интернациональных» из американских программ MBA обучаются от 25 до 35 процентов студентов из других стран. (В европейских школах бизнеса, таких как INSEAD, IMD и Роттердамская,

⁸ Джерри Уинд из Уортонской школы бизнеса считает, что для выхода на международный уровень необходимо пройти ряд стадий: «1) работа на внутреннем рынке; 2) импорт и/или экспорт; 3) совместные предприятия и прямые инвестиции за рубеж; 4) разветвленная международная сеть», но «большинство школ бизнеса не продвинулись дальше первой стадии» [Wind 1999, p. 10, 11]. Некоторые практикуют импорт и экспорт студентов и преподавателей, и лишь немногие достигли чего-то большего. «Мир действительно глобален, но школы бизнеса не вышли за пределы своих стран», — заключает Уинд [p. 5].

этот показатель доходит до 90 процентов [из информационного бюллетеня Европейского фонда развития менеджмента, сентябрь 2002 г.] Явно, принимающая страна не отличается скромностью, по крайней мере в данной ситуации. Если две трети или более студентов программы являются коренными жителями — более точно было бы охарактеризовать такую программу как местную⁹.

В статье Дженнифер Рейнголд «The Melting Pot Still Has a Few Lumps» («В плавильном котле не без комков») читаем: «Культура большинства школ бизнеса в США остается сугубо американской как внутри учебной аудитории, так и вне ее» [Reingold 1998 b, p. 104]. Интересно мнение студента, родившегося в Гонконге, но выросшего в Америке: «Здесь, в Стэнфорде, очень много различных общественных мероприятий, но представители Восточной Азии обычно остаются в стороне». А вот что говорит студент Калифорнийского университета в Беркли: «Американские студенты занимают почти все время, отведенное на обсуждение ...и ты остаешься в неведении о том, как делается бизнес в Европе или в странах Тихоокеанского бассейна» [p. 108].

Преподавательский состав,
а также культура и философия —
тоже международные?

Преподавательский состав, особенно в лучших американских школах, действительно многонационален. Следует отметить, школы всегда охотно принимали на работу представителей различных наций. Иным было отношение к образованию, полученному за пределами США: почти все преподаватели-иностранцы получили докторские степени и прошли социализацию в научной среде именно здесь. Вследствие этого преподаватели, родившиеся не в Америке, не склонны афишировать особенности своей родной культуры и привносить ее в американскую среду в ходе учебного процесса. Скорее они импортируют догмы американской культуры, когда приезжают к себе на родину (см. врезку). Иными словами, преподаватели-иностранцы, занятые в системе бизнес-образования, никогда не демонстрировали «интернациональный» образ мыслей.

⁹ Согласно данным уортонского буклета на 1997/98 год, в котором школа представлена как «действительно международное сообщество», 25 процентов выпускников принимали предложения работать за пределами США, при этом 90 процентов из их числа не являются гражданами США. Следовательно, доля американцев, согласившихся работать за границей, составляет менее четырех процентов.

Кому надо поднажать?

Профессор Джон Куэлч из Великобритании, много лет преподававший маркетинг в Гарвардской школе бизнеса, был приглашен в Лондон, чтобы возглавить Лондонскую школу бизнеса. Вернувшись в Гарвард, он опубликовал короткую статью под названием «Why Europe Has Some Catching Up to Do?» («Почему Европе нужно немного поднажать?») [Quelch 2001]. Вот некоторые выдержки из этой статьи:

Профессиональная подготовка в сфере общего управления, представленная программой MBA, фактически превратилась в образовательный стандарт для американского бизнеса, чего до сих пор еще не случалось в Европе. Мне кажется, Европа наверстывает упущенное, но общая эффективность европейского бизнеса в результате могла пострадать.

...Гарвардской школе бизнеса уже более 90 лет. Результаты обучения очевидны, если сравнить число обладателей степени MBA в списке глав компаний, отразившихся в публикуемом газетой «Financial Times» фондовом индексе, основанном на курсах 100 ведущих акций [Лондонской фондовой биржи], с их долей в списке глав 500 богатейших компаний по версии журнала «Fortune».

...Британский бизнес до сих пор в значительной степени ориентирован на финансы и бухгалтерский учет. В США значительно большее число менеджеров высшего звена проходят через маркетинг и стратегию — что отражает более широкий подход программ MBA — и это, на мой взгляд, приводит к сильной ориентации на риск и к предпринимательскому стилю управления, а также к склонности считать стакан наполовину полным, а не наполовину пустым...

...Мы были свидетелями катастрофического слияния Daimler и Chrysler, которое, как считалось, имело смысл с точки зрения финансовых аналитиков, однако в итоге запуталось в хитросплетениях тонких корпоративных моментов. Вряд ли стоит надеяться на приобретение навыков, необходимых для успешного разрешения подобных ситуаций, в рамках инженерного или бухгалтерского образования. Однако это изучают в курсе общего управления или на программе MBA...

Некоторые европейцы — определенно, часть британского делового сообщества — продолжают рассматривать круги ученых-экономистов как имеющих весьма отдаленное отношение к миру бизнеса. Этот стереотип отражается в любимой британцами пренебрежительной фразе «это всего лишь ученый» — в США вы никогда не услышите ничего подобного.

Конечно, я не возьму на себя смелость утверждать, что американские школы бизнеса идеальны, — для американцев характерна

близорукость по отношению к остальному миру, что я наблюдал в течение последних лет в Лондонской школе бизнеса. Теперь одной из моих основных задач в Гарварде будет стимуляция преподавателей на более активное проведение исследований за рубежом.

Очень симптоматично, насколько мало внимания школы бизнеса во всем мире — за исключением Японии — уделяют тем стилям управления, которые свойственны их странам и национальным культурам. Большинство из них пытаются соответствовать «международным стандартам». Несколько лет назад я проводил телемост со студентами программы MBA в Буэнос-Айресе. Я спросил директора, преподается ли в рамках этой программы аргентинский стиль управления. «Нет, — ответил он с гордостью. — Мы преподаем *универсальный*». Сильно подозреваю, что речь шла об американском стиле.

По всему миру?

Что касается международных местоположений, то здесь теория наиболее остро ощущается расхождением с практикой. В последнее время стали чрезвычайно популярны учебные поездки студентов за границу. «Business Week» вполне мог бы добавить в свой обзор «ключевых моментов» двадцати пяти лучших программ EMBA, опубликованный в 1993 году, такие фразы, как «недельный семинар за границей», «круиз вокруг света — по желанию» и «экскурсионные поездки в Будапешт». Джонатан Гослинг из Эксетерского университета в речи, произнесенной перед Ассоциацией британских школ бизнеса 15 марта 2000 года, назвал такую практику обучения «опытом станции „Мир“»: заскочили в другую галактику, но в пределах собственного космического корабля. Конечно, и подобным образом можно чему-то научиться, но насколько многому?

Следующая «ступень» после учебной поездки — семестр за границей. Гослинг назвал это «обменом чужаками», который обычно «поощряется, если учебный план близок к учебному плану в „родном“ вузе». В соответствии с этим в настоящее время у многих школ бизнеса установлены партнерские отношения с другими учебными заведениями по всему миру, тщательно отобранными по принципу соответствия статусов. Директор программы EMBA Уортона заметил: «Нам все больше кажется, что люди подменяют обучение проживанием за границей» [«Financial Times» 2001].

В последние годы некоторые престижные школы бизнеса пошли еще дальше, копируя свои программы за границей. Так, школа биз-

неса Северо-Западного университета организовала Международную программу MBA для руководителей. Например, в Израиле совместно с Тель-Авивским университетом создана программа, «сделанная по образцу магистратуры для руководителей, работающей на родине, и ее организаторы утверждают, что среди учащихся — 75 процентов израильтян, 8 процентов палестинцев, 3 процента иорданцев и 12 процентов представителей других наций» (интернет-сайт, 2003 год). Чикагский университет проводит обучение по программе EMBA в Барселоне со своим преподавательским составом. В ответ на вопрос, почему была выбрана именно Барселона, администратор программы ответил: «Из-за ее красоты! Мы могли бы остановиться на любом другом месте». Очевидно, выбором занималась консалтинговая фирма.

Конечно, есть программы, более тщательно адаптированные для преподавания за рубежом, но таких, во-первых, немного, а во-вторых, далеко не все из них принадлежат школам бизнеса, причем к такому относятся самые интересные.

В Пенсильванском университете программа [Эсте] Лаудер предлагается одновременно с Уортонской школой бизнеса и Школой искусств и наук. Студенты получают степень MBA в области управления и степень MA в области международных исследований. Вдобавок к предметам в рамках программ MBA и MA, таких как международная политэкономия, учащиеся выбирают специализацию по языку и соответствующему региону — например, испанский или португальский и Латинскую Америку — и проводят там как минимум 20 процентов учебного времени. Летом первого года они изучают язык и культуру; а летом второго года проходят практику в местной организации.

Похоже обстоят дела и в колледже Капилано в Ванкувере. Двухгодичная программа последипломного образования под названием «Менеджмент в странах Азии и Тихоокеанского бассейна», действующая с 1987 года, готовит к работе в странах этих регионов. Кроме традиционных предметов преподается география стран Азии, местное законодательство, история искусств и так далее, а также более общие курсы, такие как логистика и экономическая география. Студенты обязаны выучить один из шести предусмотренных программой азиатских языков. После учебы в колледже они на год отправляются в одну из стран Азии. По данным директора программы, в 2002 году 73 процента учащихся получили предложения о работе от организаций, в которых проходили практику.

Вернемся к международным программам школ бизнеса. Еще один шаг на этом пути — клонирование своей школы за границей. Обычно полную копию создают сами школы или убеждают местное учебное

заведение взять эту роль на себя. Некоторое время назад Гарвардская школа бизнеса организовала несколько таких клонов, однако все они перестали существовать как таковые, либо закрывшись, либо пойдя собственным путем. Я очень сомневаюсь в здравом смысле этих действий, почему — мы обсудим ниже.

Международное партнерство?

В настоящее время более популярным стало партнерство с целью совместного присвоения степени, что вполне отвечает духу интернационализма. В большинстве случаев престижная школа, как правило американская, занимает лидирующее положение, что уже совсем не соответствует идеалам партнерства, так как последнее подразумевает равноправие. Скорее это называется предпринимательством. Совершенно показательна программа Global-2020, хотя она и не предполагает присвоение степени. Пресс-релиз, датированный 1998 годом (он до сих пор доступен на интернет-сайте школы), описывает ее как «союз» между школой бизнеса Така при Дартмутском колледже, колледжем Темплтона при Оксфордском университете и Высшей экономической школой в Париже (HEC), однако полное название программы было «The Tuck Global-2020 Program». Неудивительно, что год от года участники «союза» то и дело менялись, пока совсем не исчезли.

И все же сбалансированные программы существуют; один из примеров — «Международная магистратура по управлению», организованная в американском Университете Пердью, в университетах городов Тилбурга (Голландия) и Будапешта (Венгрия), а также в парижской Высшей школе коммерции (ESCP). В буклете 2001 года ее представили как программу, предназначенную для «профессионалов с опытом работы». Программа состоит из шести блоков по две недели, причем после окончания блока в одном из четырех университетов учащийся переезжает в другой, но ее содержание составляет традиционный для стандарта MBA набор предметов. Более новая программа «One MBA», преподаваемая в университетах Гонконга, Сан-Паулу, Монтерея, Роттердама и Северной Каролины, сбалансирована по тем же параметрам, за исключением того, что «большую часть времени учащиеся проводят в своих университетах» [Schneide, 2001], то есть международная составляющая сокращена. В десятой главе описывается наша программа, основанная в 1996 году, не носящая высокого звания «MBA» и построенная по совершенно иным принципам в сотрудничестве с вузами Канады, Англии, Франции Индии и Японии.

Бизнес в школах бизнеса

Куда приводит школы бизнеса подобного рода интернациональная деятельность? На мой взгляд, в большинстве случаев — в тупик.

В отчете 1988 года Лайман Портер и Лоуренс МакКиббин писали, что «все большее число бизнес-школ втягивается в разработку и продвижение новых образовательных продуктов для международного употребления» [Porter L., McKibbin 1988, p. 312]. Если бы школы бизнеса считались коммерческими предприятиями, нацеленными на производство продуктов потребления, тогда такое было бы в порядке вещей. Соответственно, расширение компонента бизнеса сокращает составляющую образования. А ведь существует мнение, что школы служат для обучения, и цель их — прививать знания и наставлять.

Стремление к международному уровню, вовлечение в различные схемы экспорта и франшизных договоров — все это «обезьянье копирование поведения крупных корпораций», по меткому выражению Крейнера и Дирлава [Crainger, Dearlove 1999], должно оцениваться исключительно с точки зрения положительного влияния на качество образования — иными словами, на рост интеллектуального уровня, а не доли рынка.

Правда, лучшие наши школы могут возразить, аргументируя тем, что международные программы, как и вовлечение в бизнес, расширяют возможности и границы качественного образования. Но каким образом и для каких целей? «Запуск» профессоров в другую культурную среду с миссией донести некое послание вряд ли улучшит их преподавательскую и научную работу, если они не будут вникать в особенности автохтонной культуры. Местным студентам будет интересно послушать известных преподавателей, но информация обычно излишне обобщена и не учитывает их коренных потребностей. На мой взгляд, вместо предпринимаемых усилий лучше поощрять попытки местных школ самостоятельно встать на ноги. Конечно, устроителям и преподавателям таких школ следует консультироваться и прислушиваться к рекомендациям, но использовать полученные знания для полноценного развития учащихся и только на пользу своему народу. Эффективное партнерство дает людям с разным мировосприятием и культурным багажом возможность учиться друг у друга, а не послушно следовать за лидером.

Что же можно сказать об учебных заведениях, репродуцирующих самих себя в различных точках земного шара? Я считаю, что такие «себе подобные» филиалы в любом случае отвратительны и обречены. Новые учебные комплексы размножаются, словно клоны. Если со временем их статус «двойников» не изменится, то они так и останутся заведениями второго сорта, поскольку первоклассные ученые

и преподаватели не захотят там задерживаться. В самом деле, чего ради уважающие себя преподаватели станут обучать студентов по программе, присланной «сверху»? И будут ли профессора удовлетворены «виртуальными» собраниями? Сколько времени потребуется, прежде чем они взбунтуются? Если же школы-копии постепенно превратятся в полноценные и самобытные образовательные центры, рано или поздно начнется движение к независимости. Именно поэтому самые лучшие клоны таких школ, как Гарвардская, включая ту же INSEAD, в один прекрасный день пошли своим путем, в то время как заведения, оставшиеся механическими подобиями, не снискали никакого признания.

Великие образовательные центры, от школ Древней Греции и до современного Кембриджа, представляли собою территориально компактные сообщества выдающихся мыслителей — учителей и учеников, «сидящих на одной ветке», по чьему-то образному выражению. Коллегиальность — принятая форма уникального сообщества; на больших расстояниях это не работает.

Тем временем где-то

Вообразите себе другой мир. Представьте, предлагает Джерри Уинд, что вместо распространения принципов менеджмента из США по всему миру они текут из дальних стран в обратном направлении, смягчая «„америкоцентричные“ концепции и методы» и пытаясь привить иное понимание практики управления [Wind 1999, p. 11]. Представьте, что вашему взору, не зашоренному идеями глобализации, открылось все интересное, что происходит на земном шаре.

Недавно я побывал в Гане, где мне пришлось столкнуться с явно выраженной озабоченностью механизмами контроля, внедряемыми транснациональными корпорациями, не говоря уже о Международном валютном фонде. «Если это работает в Нью-Йорке, то не обязательно подействует в Аккре [столице Ганы]». А теперь вообразите, как кто-нибудь приезжает в Америку и заявляет: «Это получается в Аккре, значит, сработает и в Нью-Йорке!»

В данном случае нет нужды фантазировать. Кофи Аннан вырос в Гане и весьма эффективно работает в Нью-Йорке, будучи главой, возможно, самой могущественной и уж точно «самой международной» организации — Организации Объединенных Наций. Он получил университетское образование в США, включая степень магистра управления (Master of Science in management) в Массачусетском технологическом институте, но стиль его руководства скорее вовлекающий, чем героический, во многом проистекает из особенностей его родной культуры (см.: [Watson R. 1998; Malone 2001; Mintzberg 2002 a]). Пример

Аннана — самый известный и яркий, а сколько вокруг других людей, осуществляющих интересные проекты по всему миру, о ком мы ничего не знаем и у кого можем многому научиться.

Международное обучение и местный опыт

В беседе с коллегами — деканами школ бизнеса, собравшимися со всего мира, Габино Мендоса из Азиатского института управления в Маниле сказал: «На протяжении сорока лет или около того преподаватели последипломных программ по менеджменту брели по научной пустыне, голодные, палимые солнцем, загнипнотизированные миражами, неизменно тающими среди песков. За время блужданий по пустыне они были трижды искушаемы» [Mendoza 1990, p. 13].

Первое искушение, которому поддались «многие преподаватели управления из развивающихся стран, состояло в слепом изложении студентам материала, основанного на опыте работы в индустриально развитом западном обществе». Большая его часть, по мнению Мендосы, «малозначима» для стран третьего мира. Эндрю Стёрди и Яннис Габриел в работе, посвященной преподаванию по программе MBA в Малайзии, писали, что приезжающие с Запада сотрудники учебных заведений ведут себя, как взятые вместе христианские миссионеры и военные наемники давнишних лет, а «знания в развитых странах превратились в крупнейшую экспортную индустрию» [Sturdy, Gabriel 2000, p. 980]. Старая продукция «выбрасывается на новые рынки посредством выдачи лицензии на идеи» с использованием рекламы в малайской прессе, конкурирующей за место с рекламой автомобилей, часов и косметики» [p. 983, 986], а изменения, внесенные с учетом местных особенностей в эти продукты, примерно такие же, как в указанных товарах.

Второе искушение, названное Мендосой «жестом отчаяния», — вообще не принимать во внимание бизнес-образование как таковое. В конце концов

...японцы, корейцы, тайваньцы оказались в числе тех, кто создал собственные уникальные управленческие системы, обучили и подготовили великолепных, квалифицированных менеджеров, развили экономику, успешно конкурирующую с индустриальным Западом, и привели свои страны к процветанию почти без помощи современных учебных заведений, призванных готовить будущих руководителей. Зачем бедным странам нужны столь дорогие, требующие значительных вложений учреждения? Почему бы не закрыть их и за счет этого сэкономить? [Mendoza 1990, p. 13].

Третье искушение для людей этих стран — осуществлять решения, основанные на собственном опыте. Мендоса приводит в качестве образца Центрально-Американский институт управления, которому удалось наладить осмысленный диалог между ключевыми социальными институтами и общественными группами — представителями бизнеса, правительством, трудящимися, военными и церковью — и африканскими школами, способствующими возрождению сельского хозяйства в своих странах. Основной посыл автора состоит в следующем: каждая страна может многому научиться у собственных руководителей и бизнесменов и научить этому другие страны.

Что ж, давайте посмотрим, как обстоят дела в странах, сумевших это сделать.

Бизнес-образование в Японии

Первая из первых, несомненно, Япония; думать так нам дает право прежде всего гигантский скачок в развитии этой страны после Второй мировой войны. (Следует отметить, что серьезные проблемы, которые сегодня переживает японская экономика, никоим образом не дискредитируют саму систему традиционного японского управления. Например, Toyota, самый яркий образец этого стиля, по праву считается наиболее эффективно управляемым автомобильным концерном в мире.)

Отделения бизнеса (или коммерции) в японских университетах чаще всего предоставляют именно первое высшее образование и, по данным Лолы Окадзаки-Уорд, ведут «в основном теоретическую подготовку» [Okazaki-Ward 1993, p. 24]. Воспитание руководителей в Японии почти всегда является делом самих корпораций.

Количество действующих программ МВА в Японии невелико (хотя в настоящее время положение меняется). В одном из частных университетов, Университете Кэйо, с 1978 года существовала программа, во многом похожая на гарвардский оригинал, а некоторые иностранные школы, например при Дартмутском колледже и при Университете Макгилла, запустили программы, разработанные в западном духе. Опрос, проведенный в 1995 году среди выпускников Университета Кэйо [Ishida 1997], показал, что «интенсивность общения и дружеские отношения между студентами значительно превосходят ожидания, которые у них были [до поступления], в то время как реальный уровень полученных профессиональных знаний оказался несравненно ниже предполагаемого» [p. 191]. С 2000 года новая программа МВА существует в Университете Хитоцубаси, имеющем репутацию лучшего в Японии экономического учебного заведения. Но что интересно:

директор программы Хиро Итами признался мне в письме (8 апреля 2003 года), что основная задача данной программы — научить учащихся думать и анализировать. Он открыто говорит студентам, что те не смогут научиться управлению за два года. «Цель программы (что несколько противоречит ее названию) — квалификация магистра в области бизнес-аналитики» (курсив наш. — Г. М.).

Некоторые японские компании оплачивали обучение своих менеджеров по программе MBA в США. Но к концу 1990-х годов эта тенденция сократилась, в основном из-за того, что «очень многие выпускники американских школ, вернувшиеся после учебы, сталкивались с проблемой адаптации к японским традициям ведения бизнеса» [Syrett 1995, p. 25]. В личных беседах управляющие нескольких крупных японских компаний часто сетовали на слишком высокие амбиции обладателей степени MBA и их склонность к смене места работы. (Для США названные числа были бы весьма низкие, а для Японии они абсолютно неприемлемы.) Но вряд ли можно обвинить Японию в отгороженности от управленческих идей, приходящих с Запада. Совсем наоборот: нет другой страны (включая и Америку), которая более бы вдумчиво и эффективно усваивала их. В отличие от западных компаний, стремящихся с лета применять все новинки, японские компании придерживаются стратегии постепенного их внедрения в свои культурные традиции.

Бизнес-образование в Германии

Германия, подобно Японии, пошла собственным путем в области бизнес-образования и тоже пережила значительный экономический подъем после Второй мировой войны. Многие немецкие компании стали всемирно известны не только благодаря качеству продукции и системе логистики, но и благодаря продуктивному сотрудничеству между научно-исследовательской сферой и бизнесом [Locke 1996 b, p. 98]. Тем не менее действующих программ MBA, как и в Японии, фактически не было (в настоящее время ситуация тоже меняется), но во множестве представлены программы последипломного образования, в том числе экономического (см.: [Locke 1996 b]). Более того, чтобы получить докторскую степень, многие немцы стремились к такому образованию. Еще в 1988 году Чарлз Хэнди с соавторами установил, что больше половины директоров — руководителей ста крупнейших немецких корпораций обладали докторской степенью [Handy et al. 1988, p. 2].

«Управление в Германии — это скорее функциональный атрибут фирмы, нежели профессиональная сфера деятельности» [Locke 1989,

р. 100] ¹⁰, что очень похоже на ситуацию в Японии. Однако, в отличие от японских компаний, где лучшим сотрудникам дают возможность поработать в различных секторах и подразделениях, чтобы глубже узнать деятельность родной фирмы, в немецких корпорациях по служебной лестнице обычно продвигаются, оставаясь в рамках довольно узкой специализации. По мнению Локка, этим, по сути дела, объясняется постоянно высокий уровень инноваций в немецких высокотехнологичных компаниях, наблюдаемый нами с тех самых пор, как руководители среднего звена начали принимать активное участие в работе технических и научных отделов [Locke 1989, р. 276]. Именно специализация и функциональная направленность принципиально отличают немецкую систему от образовательных систем Англии и Франции, которые Локк критикует за тенденцию воспитывать разработчиков абстрактных стратегий и создавать из них «самонадеянную элиту», отделившую себя от квалифицированных менеджеров-исполнителей среднего звена. В США эта проблема гораздо серьезнее (что мы подробно обсуждали в пятой главе).

Бизнес-образование во Франции

Во Франции мы наблюдаем другую картину, отличную от Японии и Германии, не говоря уже об Америке. Там есть и система школ бизнеса при университетах, и эквиваленты магистерских программ в бизнесе. Но действительно высоким статусом обладают несколько «высших школ» (*grandes écoles*), обучающих бизнесу, инженерному делу и другим сферам деятельности и предоставляющих, за одним заметным исключением, первое высшее образование. Выпускники этих школ довольно быстро делают карьеру, как и американские обладатели степени MBA, что часто приводит к последствиям, подробно рассмотренным нами в пятой и шестой главах. «Во Франции будущие руководители компаний отбираются уже в пятнадцатилетнем возрасте на основе математических способностей!» — саркастически отмечает Пьер Батто, профессор из Экс-ан-Прованса (в речи, подготовленной для Академии управления в 1998 году). Руководитель высшего звена подходит к этой теме более серьезно: «Нам необходимо искать личностей, которые незамедлительно развиваются как руководители. ...[Престижные школы] выпускают людей высокого полета, могущих быстро вникнуть в проблему и решить ее».

¹⁰ См. у Роберта Локка подробное освещение темы «немецкой настойчивости» [Locke 1989, р. 55 ff]. Тем не менее у него же читаем: «Приходится с немалым удивлением наблюдать, до какой степени американский менеджери́зм завладел людскими умами... и помешал достойно оценить немецкие идеи в качестве альтернативных» [р. 96].

Высочайшим статусом среди «высших школ» (кроме Политехнической школы для инженеров) обладает Национальная школа администрации, настолько влиятельная, что ее выпускников называют по имени заведения — *énarques* (от ENA — *École Nationale d'Administration*). Обычно в ENA поступают, уже имея один диплом, полученный, как правило, в другой «высшей школе». Выпускники Национальной школы делают *такую* карьеру и *такими* темпами, что выпускники Гарварда могут отдыхать. Несмотря на их небольшое число — от пятидесяти до ста человек в год, по усмотрению правительства страны, — именно *énarques* составляют цвет современной Франции. Они занимают большую долю правительственных должностей, включая (что совсем не редкость) посты президента и премьер-министра, а также становятся крупными государственными чиновниками и главами ведущих корпораций (как правило, это одни и те же люди, просто меняющие один кабинет на другой). Например, самый амбициозный во Франции руководитель героического стиля, Жан-Мари Мессье, глава известного Vivendi*, является *énarque*.

Я знаком со многими выпускниками «высших школ»; они зачастую блистательны, но не всегда созидательны. Опять-таки, является ли их великолепие результатом качественного образования или эффективной системы отбора при поступлении? Ответом на этот вопрос послужит следующий факт: когда многие выпускники «высших школ» начинают свое яркое карьерное восхождение, во внимание принимаются высокие результаты тестирования, полученные еще *до поступления* в учебное заведение, а не после его окончания! «Некоторые работники кадровых служб признают, что при приеме на работу кандидаты „покупают“ результаты вступительных экзаменов» [Varsoux, Lawrence 1991, p. 63].

Вероятно, система отбора работает слишком эффективно, потому что предпочтение аналитического мышления при отсутствии опыта работы вызывает ту же критику в адрес выпускников «высших школ», которой подвергаются обладатели степени MBA в США: они слишком высокомерны и самонадеянны, слишком единоличны в работе, они слишком картезианцы**. Вот мнение человека, занимающего пост

* Политика непрерывных поглощений и слияний привела крупнейшую медиа-корпорацию Vivendi Universal к огромным финансовым проблемам — весной 2002 года выяснилось, что убытки дошли до 13 млрд евро. Акционеры, инвесторы и совет директоров при решающей поддержке журналистов телеканала, входившего в империю Vivendi, дружно потребовали отставки Жан-Мари Мессье и добились ее в июле того же года. — *Примеч. ред.*

** *Картезианство* — направление в философии и науке, считающее своим родоначальником Рене Декарта (латинизированное имя *Cartesius* — Картезий). Картезианцы объясняют все сущее исходя из принципа «мысль — следовательно, существую». — *Примеч. ред.*

главы Французской ассоциации по подготовке руководителей: «Им трудно управлять людьми... Жесткая конкуренция за право пройти обучение делает их крайними индивидуалистами и эгоцентристами» (цит по: [Handy et al. 1988, p. 101, 102]).

Джон Ральстон Сол в уже упоминаемой нами книге «Voltaire's Bastards...» яростно критикует узколюбую рациональность, преобладающую как на родине Вольтера, так и за ее пределами, среди множества *épaques* «с их неконтролируемыми личными амбициями» — людей, «которые ничего не знают о реальном мире, но быстро получают реальную власть» [Saul 1992, p. 127]. Сол проводит параллели между французской Национальной школой администрации и Гарвардской школой бизнеса: оба учебных заведения «выращивают элиту», предпочитающую «абстрактные истины, выведенные из абстрактных оснований» [р. 129]. Однако Франция ушла намного дальше. Учащиеся Гарварда все-таки предоставлены самим себе в поисках работы и рассчитывают разве что на поддержку сообщества гарвардских выпускников, в то время как закончившим Национальную школу администрации заранее гарантировано продвижение по служебной лестнице с гораздо большими привилегиями. Складывается впечатление, что вся страна представляет интересы одной тщательно контролируемой корпорации, обеспечивающей карьерный рост «самым многообещающим» работникам. Таким образом, «высшие школы» больше соответствуют интересам государства, чем какого-то конкретного сектора. В результате лучшие из выпускников, в особенности *épaques*, попадают на влиятельные государственные должности, например в Министерство экономики и финансов, в отделы планирования бизнес-организаций, — и все это служит только трамплином к более сытым управленческим постам. Подобное исходное положение дает возможность свободно переходить из одного сектора экономики в другой, — так, крупный государственный служащий вдруг становится главой ведущей французской компании, причем не имея никакого управленческого опыта работы. Поэтому авторы статьи «The Making of a French Manager» («Формирование французского руководителя») считают французский менеджмент чем-то вроде «доли в советском капитале...» — эдаким «„состоянием души“, дающим ощущение принадлежности к классу французских управленцев», более известному как «кадры», — термин, позаимствованный из военной лексики [Barsoux, Lawrence 1991].

Несомненно, такое положение дел играет на руку выпускникам. При определенных обстоятельствах это может сослужить добрую службу и самой стране, хотя вряд ли государственная традиция, при которой высшие должности занимает слишком узкий круг избранных, пусть и талантливых людей, будет способствовать демократии и гибкости общественной системы. «То, чего достигла Япония за счет

консенсуса и групповой сплоченности, Франция добилась путем сплоченности элиты... Поскольку французским истеблишментом управляет кучка людей со сходным образом мыслей, им легко осуществлять согласованные действия» [Barsoux, Laurence 1991, p. 66].

Но более всего эти «согласованные действия» способствуют насаждению централизованной бюрократии, что может оказаться губительным для страны: французские руководители «предпочитают общаться в письменной форме» и «научены не доверять импровизациям и интуитивным решениям». Руководители высшего звена концентрируют всю власть в своих руках, поскольку «верят в то, что они занимают высокие посты благодаря интеллекту и способностям» [р. 62]. Локк, изучавший влияние американского стандарта МВА на французов, выводит следующее заключение: «Опыт элитарной американской школы бизнеса только укрепляет» их в устоявшемся мнении, что «в любой структуре, организованной по принципу пирамиды, власть функционирует сверху вниз», а во главе всего этого стоит могущественный руководитель [Locke 1998, p. 11].

Бизнес-образование в Великобритании

Великобритания, верно, занимает второе место после Америки по количеству степеней МВА на душу населения, присуждаемых каждый год (в 2000 году эта цифра дошла до 11 тысяч, при населении, составляющем примерно четверть от населения США).

Понятно, что в тесно связанной с США англоязычной стране нововведения в американском бизнес-образовании неизбежно должны привлекать внимание. Так и происходит, причем многие британские школы тут же следуют за американскими. Как ни странно, чаще всего подражают такие заведения, как Лондонская школа бизнеса и Оксфорд, в то время как многие менее известные школы (об этом будет сказано ниже) занимаются разными очень интересными вещами. На самом деле, в последнее время Англия буквально кипит новыми идеями в бизнес- и менеджмент-образовании. Как же грустно, что лишь немногие американские преподаватели и журналисты осведомлены о происходящем¹¹.

¹¹ Подчас и в самой Англии не знают об этих программах. На интернет-сайте FT.com в разделе «CareerPoint», я обнаружил статью за 24 сентября 2002 года о том, что «„программы МВА для работающих руководителей“ шли по вечерам или выходным», пока все не изменилось благодаря появлению в Великобритании программы GEMBA. На самом деле модульные программы, обучение по которым делилось на периоды в две-три недели, шли в Англии по крайней мере с 1980-х годов. Вспомните приведенный в начале главы отрывок из оксфордского буклета. Плачевно, что предполагаемые эксперты часто больше осведомлены о самых незначительных изменениях в США, чем о существенных нововведениях на родине.

Ниже я рассматриваю два основных направления в английском бизнес-образовании, во многом они разные, но потенциально дополняют друг друга. Первое направление, распространенное также в школах континентальной Европы, — это узкоспециализированные программы MBA. Второе — программы для практикующих руководителей.

Европейское разнообразие

Я признаю, что программы MBA могли бы обучать верным способом подходящих людей и добиваться положительных результатов, если бы их признали специализированным образованием для работы в конкретных сферах бизнеса. Именно такое представление о последипломном бизнес-образовании (которое все чаще, но не во всех случаях называют программой MBA) превалирует в Европе. В нем существуют специализации по функциям или, реже, по отраслям, что мы и обсудим ниже.

Программы MBF, MBS и MBA *

В США студент программы MBA, как правило, на первом году обучения прослушает обязательные курсы, на втором году будет посещать факультативные курсы и, по своему выбору, изучать один предмет по какой-нибудь бизнес-функции. Студент французской бизнес-школы в Экс-ан-Провансе может получить полноценную, отвечающую всем уровням степень магистра в таких областях, как внутренний аудит, количественные исследования в маркетинге, управление системами логистики, финансы, международное деловое право и управление проектами. В одной из лучших английских школ при Уорикском университете можно получить степень магистра экономики и финансов, европейских промышленных отношений, исследования организаций и так далее. Не совсем стандартные, но такие же специализированные по функциям направления подготовки магистров — программы по управлению проектами в Вестминстерской школе, по переменам в организациях в Хертфордширской школе, а также программа по управлению процессом обучения в Ланкастерском университете. Подумать только, за исключением бухучета программы MBA без последнего «А»!

Подобные специализированные программы позволяют полностью приспособить процесс обучения к конкретной бизнес-функции, при-

* MBF (от *finance*) — магистр деловых финансов; MBS (от *change*) — магистр деловых перемен; MBA (от *accounting*) — магистр бухгалтерской отчетности. — *Примеч. ред.*

чем не только очевидными методами — при помощи учебного плана и материалов. Студентов можно посылать на практику в компании — прежде всего учиться серьезно работать в избранной сфере. Отдельные французские программы, рассчитанные обычно на один учебный год, включают несколько месяцев практики в какой-либо фирме. Помимо всего, можно приглашать на занятия специалистов-практиков и даже привлекать их к разработке учебного плана.

Английские программы явно дают понять как работодателям, так и выпускникам, что готовят не просто руководителей, а специалистов по конкретным функциональным сторонам бизнеса. Кроме того, такие программы сглаживают негативные особенности, присущие управлению, в частности излишнюю страсть к аналитическим методам, и даже могут повернуть их положительной стороной, находя им конкретное применение в узких специальностях.

Справедливо заметить, что магистерские программы со специализацией в какой-то области широко распространены и в США, но основное внимание на них уделяется строго определенным дисциплинам, а сами они далеко не так известны, как традиционные программы MBA¹². Европейская образовательная система представляется в этом плане более разнообразной и прогрессивной¹³: такие программы довольно популярны на родине и обычно отличаются от базовой модели MBA.

Университет Бата продемонстрировал, до какой степени можно приспособить учебную программу к конкретным нуждам. В 1993 году была запущена программа подготовки магистров закупок и снабжения. Она длится два года, предназначена для людей с опытом работы и предполагает заочную форму обучения. «В основе программы, из-за недостатка полноценных научно-исследовательских работ и литературы, лежит исследовательская деятельность» по данной теме — так утверждают в университете; предполагается, что ее обеспечат сами студенты! На протяжении полугода студенты проходят пять недель-

¹² Согласно статистике AACSB, специализированные магистерские программы существуют в 245 учебных заведениях, являющихся членами этой ассоциации, при этом самая популярная специализация — бухгалтер (192 программы); за ней идут информационные системы (92), финансы (67), налогообложение (63) и экономическая теория (51) [AACSB 2002, p. 9].

¹³ Гослинг считает, что причины подобной тенденции лежат в истории образования Великобритании: школы бизнеса возникали на основе факультетов, занимающихся функциональными сторонами бизнеса, у которых уже были собственные разработанные программы (см. интервью в [Management Review 1998, p. 168]). Элин Мюллер отмечает еще одну особенность: «европейские школы бизнеса избежали стандартизирующего влияния» американской аккредитационной системы [Muller et al. 1991, p. 85].

ных курсов «с проживанием» (курсы включают стратегическое планирование розничных продаж, маркетинг и организацию сетей), после чего один день в неделю необходимо посвятить «внекабинетным исследованиям», а один день в месяц — собранию «учебной исследовательской группы», состоящей из шести однокашников и преподавателя. В результате предполагается получить материал, пригодный для публикации в виде «двух полноценных научных статей» наряду с диссертацией, тема которой определяется самим студентом совместно с научным руководителем и работодателем.

И еще о программах... MBF, MBC, MBA и так далее *

На европейском рынке образования довольно распространенными стали узкоспециализированные программы по целевым отраслям (возможно, правильнее было бы назвать это сегментацией). Студенты специализируются в тех сферах деятельности, где они уже работают или предполагают работать в будущем.

Эшриджский колледж менеджмента в Великобритании и Амстердамский свободный университет предлагают обучающие программы по консалтинговому менеджменту; во Франции, в Центре по подготовке профессиональных журналистов, существовала программа по подготовке MBA в области массмедиа, в то время как в Высшей школе коммерции в Тулузе — там сосредоточено производство тяжелых пассажирских самолетов — предлагали программу MBA в аэрокосмической области. Колледж имени Гроссетеста даже предлагал программу по церковному менеджменту, а Ливерпульский университет (ну какой еще университет мог это предложить!) — программу MBA в футболе. Стандарт MBA, называемый «самым роскошным брендом в мире бизнес-образования» [Crainer, Dearlove 1999, p. 81], достиг апогея в одной из знаменитых французских школ — Высшей школе экономических и коммерческих наук в Париже (ESSEC), предложившей магистратуру по управлению в индустрии роскоши. (Ее буклет, напечатанный большим форматом на самой толстой бумаге, которую мне приходилось держать в руках, содержит весьма соблазнительные образы: изящная шея, падающая капля духов, красивая рука, принимающая еще более красивый бокал шампанского, и так далее в том же духе.) К преподаванию приглашаются представители фирм-производителей, занимающихся предметами роскоши, а студентов посылают на практику в эти компании.

* MBF (от *football* или *fashion*) — магистр в области футбола или моды; MBC (от *consulting*) — магистр консалтинга; MBA (от *aerospace*) — магистр в аэрокосмической области. — *Примеч. ред.*

Узкоспециализированные программы, как и программы, построенные на отдельных функциях, сосредоточившись на одной из сфер бизнеса, могут освободиться от влияния базовой модели MBA, но лишь немногие из них пользуются такой возможностью¹⁴. Теперь рассмотрим программы, которые, не будучи привязаны ни к функциям, ни к конкретной сфере деятельности, тем не менее осуществляют настоящий прорыв в системе управления.

Нововведения в Англии

В Англии, как и в США, система бизнес-образования во многом традиционна, кроме того, заметно активное стремление сертифицировать управление как профессию. Однако большего внимания заслуживают многие не всегда бросающиеся в глаза интересные нововведения.

Подавляющее большинство английских учащихся по программам MBA одновременно работают и учатся¹⁵. Хэнди отмечает, что «британцы всегда предпочитали сочетать учебу с заработками» [Handy et al. 1988, p. 170]. Даже многие учащиеся дневных отделений — это уже люди с богатым жизненным опытом, использующие для оплаты обучения выходное пособие или пособие по безработице [Bradshaw 1996], в то время как около половины учащихся полностью финансируется работодателями, а четверть — финансируется частично.

Вследствие этого многие английские школы бизнеса создавали специальные программы для людей, имеющих опыт работы, вместо того чтобы копировать чужие программы для студентов, у которых такого опыта нет. Добавим к этому еще одну причину — свойственную британцам склонность к оригинальному мышлению, и станет понятен обильный урожай интересных идей и нововведений. (Во врезке описан исключительный и неожиданный пример.)

¹⁴ В описании учебного плана программы Высшей школы экономических и коммерческих наук в Париже (ESSEC) изменения представляются столь же «косметическими», что и продукция. Обязательные курсы затрагивают традиционные функции бизнеса, а также социологию, трудовое и имущественное право. Предметы по выбору тоже остаются в рамках традиционных функций (например, «специальные инструменты и техники маркетинга в индустрии роскоши»).

¹⁵ В 2000 году на дневных отделениях учились 5323 человека (но только 1250 из них были британцами), в режиме частичной занятости — 4679 человек (почти все из них британцы) и в режиме дистанционного обучения — 3300 человек. Средний возраст учащихся — чуть больше тридцати лет. В США по данным на 2001/02 учебный год, 60 процентов студентов в 60 процентах учебных заведений — членов AACSB обучались без отрыва от производства, в основном по вечерам и в выходные [AACSB 2002, p. 21], и поскольку их обучение длилось дольше, то и доля среди выпускников каждого года была

Критический менеджмент для руководителей

Ланкастерский университет предлагает учебную программу по критическому менеджменту с получением степени магистра философии, предназначенную для практикующих руководителей, но не направленную на усовершенствование их управленческих навыков. Основная цель — «взять под сомнение традиционные представления о практике менеджмента, — пишет Джулия Дейвис, директор программы. — Здесь речь идет не столько о быстрых коррективах, сколько о самих способах мышления... Одна из ключевых задач этой программы — научить людей, на ком лежит ответственность, ощущать потребность в спорах, дискуссиях и размышлениях, основанных на имеющейся информации».

В буклете программа представлена как «исследовательская работа, требующая частичной занятости». Первые 18 месяцев преподаются введение в экологию, курс этики, курс по переменам и обновлению и другие предметы; следующие 18 месяцев посвящаются «тщательному научному исследованию», занимающему только часть рабочего времени. «Мы предлагаем» эту программу, говорится в буклете, «потому что управление всецело необходимо для выживания организации и в то же время чтобы добиться его улучшения в условиях неопределенного будущего, мы осознаем потребность критического отношения к нему».

Возможно, если говорить о компании, такой подход не практичен, в прямом смысле этого слова, но он абсолютно целесообразен для общества, буквально наполненного менеджментом!

Прежде чем перейти к основным характеристикам нововведений: сотрудничеству с компаниями, модульному обучению, практическим темам, вовлечению учащихся и примерам из разных программ — стоит сделать одно пояснение. У меня есть магистерская степень, но только одна. Я не посещал занятий ни по одной из программ, о которых пишу в этой главе, по единственной причине: только оставаясь в стороне, можно разобраться что к чему. Я изучал методические материалы и обсуждал кое-что из них с экспертами, но написанное на бумаге может сильно отличаться от происходящего в аудитории. А ведь программы меняются; некоторые из описанных мною могут прекратить существование еще до того, как книга пойдет в печать. Основная цель моего исследования не столько в обзоре интересных программ — внимание, абитуриенты! — сколько в обозначении интересных нововведений, знаменующих переход от бизнес-образования к управленческому образованию.

Сотрудничество с компаниями

В этой книге не раз отмечалось, что когда студент совмещает учебу с работой, у него есть возможность привязать полученные знания к профессиональной деятельности. В этом случае обучение по магистерской программе не может не влиять на работу — отрицательно, с точки зрения энергозатрат, и положительно, с точки зрения новых возможностей. Поэтому считать учебу отдельным занятием «для себя», на которое тратится личное время, — значит не только терять такие возможности, но и растрачивать большие силы. От этого проигрывают все — и учащийся, и его работодатель. Английские компании, как правило, понимают это и обычно участвуют в учебном процессе — причем иногда очень активно, что в принципе невозможно во многих американских университетах.

Обычно, когда совместно несколько компаний отправляют сотрудников на обучение в одну школу бизнеса, разрабатываются программы *консорциума*. Уорикский и Ланкастерский университеты и Хенлейский колледж управления — в числе школ, предлагающих такие магистерские программы¹⁶. История появления программы Уорикской школы вызвала бы неподдельное удивление многих лучших американских школ бизнеса, традиционно настаивавших на строгом научном контроле: «С инициативой выступили три первоначальных члена консорциума: National Westminster Bank, British Petroleum, а также Coopers and Lybrand». Они хотели организовать программу MBA, в которой основное внимание уделялось бы «практическим вопросам и интеграции соответствующих внутрикорпоративных программ подготовки менеджеров», что не могло быть сделано при традиционном подходе. «После того как корпорации объявили о своих потребностях, несколько университетов подали заявки. Принято было предложение Уорикского» [Muller et al. 1991, p. 86].

Практика предоставления компаниям значительной доли контроля над учебным процессом вполне обычна для Англии. В документе о магистерской программе Лондонского городского университета за 1990 год читаем: «Решения по поводу оплаты, содержания учебных программ и их внедрению принимаются советом консорциума», включающем четырех представителей университета и по одному представителю от каждой компании — члена консорциума. Результатом такой организации процесса обучения становятся до-

¹⁶ Во Франции CEDEP в сотрудничестве с INSEAD в течение более чем тридцати лет предлагали подобную программу, но без присвоения степени. CEDEP — европейский центр бизнес-образования, созданный в рамках INSEAD. — *Примеч. ред.*

вольно тесные связи. «Теоретически обоснованная и практически ориентированная» — это фраза из буклета Ланкастерского университета, посвященного подробной совместной программе на 2000–2002 учебные годы. Менеджерам среднего звена, которые войдут в число студентов, объясняются цели программы и показывается, как эти цели способствуют обучению. «Все задания основаны на реальных ситуациях» и составлены так, чтобы студенты могли выступать как «инициаторы изменений».

Ближе к практике стоят разработанные для конкретной компании специальные программы, или *внутрикорпоративные* программы, дающие возможность сотрудникам той или иной фирмы получить магистерскую степень. Они тоже вполне обычны и получают в Англии все большее распространение. Кроме того, о них услышали и в США¹⁷. Конечно, корпоративные программы хороши тем, что могут непосредственно и быстро оказывать воздействие на перемены в компании, но надо учитывать и опасность влияния двух тенденций: компании варятся в собственном соку, а также определенное отступление от учебно-научных стандартов. Во сопровождающей врезке я подробно обсуждаю эти возможные последствия на примерах из моего личного опыта, связанного с программой MBA компании British Airways, идущей в Ланкастерском университете.

Добившись слишком многого?

В начале 2000 года меня попросили написать план модуля по стратегии, входящего в программу MBA компании British Airways, для Ланкастерского университета. В каком-то смысле модуль был уже надерган из других программ, а я категорически не приемлю такого отношения к делу. Но пришлось согласиться, поскольку просил меня об этом мой друг — Джонатан Гослинг, преподающий в Ланкастере и лично заинтересованный в работе над модулем. Я решил составить план и встретиться с оценочной комиссией — двумя представителями университета и четырьмя сотрудниками British Airways. В итоге это мероприятие вылилось в

¹⁷ Статья в «The Wall Street Journal» описывает программу MBA, разработанную колледжем Бабсона для Intel. В ней содержатся «учитывающие специфику компании примеры и проекты... интегрированные в учебный план» [Scannel 2001]. Еще одна программа этого колледжа, более четырех лет существующая в Lucent, позволяет сотрудникам получить степень магистра в области финансов.

«День выбора лучшего продавца»! Ну, по крайней мере, я кое-чему научился.

А теперь вернемся немного в прошлое. Как-то в 1991 году меня пригласили в Британскую академию управления прочитать лекцию о новшествах в менеджерском образовании. Я рассказал о некоторых интересных вещах, происходивших в их стране, попутно предположив, что в этих начинаниях можно добиться очень многого. Тогда же я упомянул о программах MBA, предназначенных для определенных компаний, таких как, например, British Airways.

Как только я закончил выступление, подошел человек, назвавшийся Джонатаном Гослингом из Ланкастерского университета. Оказалось, что он работает именно с такой программой. Джонатан заявил, что мне необходимо увидеть все своими глазами, и пригласил на одно из занятий с несколькими студентами — «практиками, склонными к размышлениям» — так он позже охарактеризовал их в письме ко мне.

Встреча состоялась через два месяца и была в основном посвящена подготовке «стратегических проектов». Один из них касался поставок ВА на Дальнем Востоке; второй — стратегии для Гатвикского аэропорта; третий — угрозы конкуренции со стороны одной американской авиакомпания.

И темы, затронутые в докладах, и замечательное сочетание концептуального научного мышления с глубокой осведомленностью в практических проблемах компании — все это произвело на меня сильное впечатление. Передо мной были не студенты, выходящие в какую-то неведомую «реальность», чтобы поиграть в консультантов, и даже не опытные люди, обсуждающие примеры из чьей-то практики. Работали менеджеры, вовлеченные в проблемы, которым были посвящены их доклады, и остро осознающие границы своей компетентности.

Гослинг оказался прав! Результатом нашей встречи стало замечательное сотрудничество, продолжающееся и по сей день. Особенно полное выражение оно получило в Международной магистерской программе по практическому управлению, описанной во второй части этой книги. В рамках программы мы тесно связаны с компаниями-участниками, но учебный план всегда определяем сами: «Дня выбора лучшего продавца» у нас не бывает!

Кстати, мы так и не стали тем «продавцом», которого выбрали в 2000 году. Возможно, к лучшему для всех, кто участвовал в этом действе. Как сказал нам представитель комиссии, они предпочли бы что-то более традиционное.

Периодические модули

Студенты-практики должны посещать занятия в удобные для них промежутки времени, чтобы продолжать полноценно работать (если только они не учатся исключительно заочно). Американские программы EMBA обычно идут по вечерам или в конце недели (как правило, по пятницам или субботам), поэтому по ним в основном учатся люди, живущие рядом со школой. Программы такого типа существуют и в Англии, но намного популярнее те, что состоят из модулей по несколько недель каждый. (Такую организацию занятий следует отличать от системы «модулей», характерной для описанных выше американских программ, во время которых студенты дневного отделения прослушивают курсы насыщенными блоками.) Например, в двухгодичной программе Эшриджа, шедшей в режиме частичной занятости, было десять модулей, два из них занимали две недели, а остальные — по одной. Модули перемежались с «практикой в компаниях» (из буклета за 1995–1997 годы).

Периодическое обучение в течение одной или двух недель более эффективно, чем регулярное — по вечерам и в выходные. Студенты обычно меньше устают и способны тщательно усваивать материал. Конечно, модульное обучение означает длительный отрыв от работы, однако это не влечет никакого деструктивного влияния. Более важно другое: такая форма обучения создает оптимальные условия для серьезной связи между опытом зрелого человека, который свеж в памяти и вскоре будет обновлен, и учебным материалом. Действительно, в этих программах присутствует максимум значительных новшеств, обнаруженных нами в английском управленческом образовании.

Темы для практиков

Преобладающая схема традиционных программ MBA, основанная на бизнес-функциях, держит большинство из них мертвой хваткой, что подробно обсуждалось во второй и третьей главах. Многие опытные руководители, выбравшись из этих бункеров, хотят получить еще одно дополнительное образование. Поэтому большинство английских школ отошло от традиций MBA и организовало свои программы, основанные на темах, близких к практике управления. Например, в программе Эшриджского колледжа менеджмента присутствуют такие темы, как международная деловая среда; достижение эффективности операций; общество, бизнес и внедрение изменений (из буклета на 1995/96 учебный год). Не только в Англии, но и в других странах мира существует множество интересных программ с различными структурами. Кейптаунский университет предлагает

замечательную программу EMBA для Южной Африки, направленную на синтез системного мышления и обучения действием. Деятельность руководителя рассматривается в трех аспектах: повышение стоимости (эффективное использование ресурсов и возможностей), инновационный, или стратегический, аспект (поддержка способности создавать стоимость) и нормативный аспект (долгосрочное соответствие законам, тождественность и жизнеспособность) — весь набор преподается в течение шести модулей. В Университете Сабанчи в Стамбуле на первом году обучения по программе МВА читаются такие курсы, как глобализация, конкуренция, организация сетей, управление целями, структура организации, управление производством, управление исследованиями и управление созданием стоимости (из буклета на 2001/02 учебный год).

Еще один тематический подход, менее связный, но более практически ориентированный, уделяет основное внимание текущим рабочим вопросам. В середине 1990-х годов программа EMBA, преподаваемая в Высшей школе коммерции в Париже (ESCP), включала 16 «мастерских», по 10 часов каждая, проводившихся в выходные. В наборе тем были де бюрократизация предпринимательства, выяснение отношений между центральным офисом и филиалами, а также формирование европейской стратегии.

Важность таких тематических переосмыслений в том, что они отражают взгляд практиков на мир, а не навязывают схемы, подходящие больше научным сотрудникам из учебных заведений. Однако и в этих программах заложены две опасности. С одной стороны, темы могут быть слишком общими (например, исследование будущего): с такими красивыми формулировками легко выступать, особенно преподавателям, оторванным от практики¹⁸. С другой стороны, темы могут быть чересчур прикладными (например, общее управление качеством), слишком близкими к практике, что не способствует широте мировосприятия, выходящего за пределы очевидного. В десятой главе мы обсудим тематическую структуру, созданную специально, чтобы избежать обе опасности.

Все перечисленные характеристики — сотрудничество с компаниями, модульное обучение и практическая тематика — способству-

¹⁸ В этот разряд я включаю и простую комбинацию традиционных бизнес-функций. Как уже отмечалось выше, даже при объединении нескольких функций все равно каждая остается в своих рамках. Схема, в соответствии с которой новые темы накладываются на старые функции, выдает с головой все программы подобного типа. По-настоящему новая тематическая учебная программа перерабатывает, а иногда и преодолевает старые категории, а не пере-

ют переходу от бизнес-образования к управленческому образованию, однако необходима еще и четвертая составляющая — метод преподавания.

Участники процесса

Настоящие изменения появятся, когда в образовательном процессе произойдет сдвиг от обучения, которое совершает преподаватель, в сторону усвоения, исполняемого студентом. Такое смещение акцентов требует радикальных перемен в преподавании, чего-то большего, чем незатейливого «участия» студента в обсуждениях учебных примеров и проектах «на местах». Направленность этих перемен не должна сводиться к увлечению новыми технологиями (они обсуждались выше), а, напротив, идти в противоположную от них сторону. Хотелось бы, чтобы педагогика стала более вовлеченной, более лично ориентированной и, в особенности, более приспособленной к нуждам конкретного студента. И в этом английские вузы занимают ведущее положение.

Педагогика такого типа перекладывает на опытных «участников» значительную долю ответственности за их собственное обучение, за его план и реализацию, — возлагает до крайней степени, но чтобы оценить этот предел, надо к нему приблизиться. Простое «вдалбливание» в студента каких-либо концепций — метод вполне подходящий для преподавания структурированного материала. Но, как уже не раз говорилось, само управление весьма мало структурировано, и менеджеры вряд ли чему-то научатся, находясь в роли пассивных слушателей. Активное изучение происходит, когда студент включает полученные знания в сферу собственного опыта — чтобы связать эти области, рассмотреть их в контексте и использовать естественным образом.

Во многих бизнес-школах Англии уже сделано несколько шагов в этом направлении. Во-первых, это задания для выполнения на работе — нечто вроде обучения действием. Подобные примеры нам уже встречались, как в случае с проектом MBA для British Airways и в программах Университета Бата. Учащиеся сами выбирают, чем им заниматься, возможно консультируясь с руководителями, и применяют полученные знания в своих компаниях. Студентам совсем не обязательно производить какие-то фактические изменения; они могут учиться на том, что происходит в данный момент в их компании [Thirunarayana 1992].

Проекты по обучению действием, реализуемые командами профессионалов-практиков как основа для программ повышения квалификации менеджеров, стали очень популярны, особенно в США

(об известной программе «Work-Out» корпорации General Electric мы расскажем в восьмой главе).

Во-вторых, учащиеся берут на себя ответственность за изрядную долю процесса обучения, а не только за выбор заданий или проектов, — в последнее время такое направление получило известность как *самоуправление в обучении*. В 1994 году вышел буклет Лондонского городского университета «Management MBA» («Менеджмент MBA») (название говорит само за себя), где было изложено, каким образом преподавательский процесс адаптируется к нуждам учащихся. «В центре нашего внимания — рабочее место, а не университетский городок», вследствие чего «курс обучения становится так же мобилен, как сами студенты». Прежде всего, «чтобы максимально адаптировать программу к индивидуальным запросам, каждый студент проходит процедуру тщательной оценки...». Затем следует несколько проектов, «обычно три», которые служат «стержнем» программы. С их помощью приобретенные знания и навыки немедленно переносятся на практику. Обратим внимание на прозвучавшие в описании утверждения: «ученые не обладают монополией на деловую интуицию», а специалисты-практики часто «могут лучше всего помочь студентам в развитии» необходимых навыков — и пойдем, как далеко мы оказываемся от теории игр Стэнфорда, не говоря уже о Гарварде с его пятьюстами «кейсами»!

Работают ли все эти программы, насколько хорошо они работают — судить может только учащийся. Я не видел ни одного систематического исследования на эту тему. Однако все перечисленные новации, несомненно, позволят нам находить все более эффективные пути подготовки руководителей, что будет более детально рассмотрено во второй части нашей книги.

Сказание о двух программах

Позвольте мне завершить это обсуждение рассказом о двух программах, в которых равно использовались описанные выше нововведения; однако, сравнив их, мы пойдем, что новации проводились с полной ответственностью и пониманием сути дела только в одной. С первой программой я столкнулся несколько лет назад, когда преподавал на ее курсе; о второй я постепенно узнавал из бесед с занятыми в ней людьми, в особенности с ее бессменным директором.

Ирландский институт менеджмента в Дублине совместно с Тринити-колледжем предлагал получить степень магистра наук в области практического управления. Двухгодичная программа ставила целью «повысить управленческие возможности менеджеров высшего звена в режиме реального времени, сконцентрировавшись на их работе и рабо-

те организаций» (интернет-сайт, 2003 год). Каждый год на обучение по программе принимается от десяти до двенадцати человек, и на момент когда пишутся эти строки, общее число выпускников достигло 250 человек. Степень присваивается учащимся после выполнения диссертационной работы, которая включает: стратегический анализ состояния их компании, предложения по стратегическому развитию одного из ее направлений, а также описание «внесенных изменений, достигнутого прогресса и вообще всего, что было усвоено — как общего, так и частного». Я приведу несколько примеров названий диссертаций, дабы вы почувствовали оригинальность этой инициативы.

Работа под названием «Strategy Formation in a High Technology Irish Company» («Формирование стратегии для ирландской компании, занятой в сфере высоких технологий») была написана вице-президентом в конце эры dot.com'ов. Попытка перенаправить развитие компании потерпела неудачу по нескольким причинам, которые были исследованы. Работу «Colonel to General — Why the Battlefield Looks Different» («От полковника к генералу — почему поле битвы выглядит по-разному») написал человек, сделавший карьеру от руководителя производственными процессами в дочерней компании до генерального директора. Директор по персоналу одной из авиакомпаний документально зафиксировал управление переменами во время периода, беспрецедентного по уровню неопределенности, наступившего после теракта 11 сентября, и сделал ряд выводов как для себя лично, так и для корпорации.

Во время обучения внимание всех участников сконцентрировано на «практическом применении приобретенных учащимся знаний его организации и в его деятельности». Каждый месяц студент составляет отчет, где прочитанное и узнанное используется для описания его собственной работы в компании. Кроме этого, в течение двух лет регулярно проводятся семинары (до двух дней каждый), посвященные стратегии, финансовому анализу, структуре организации, управлению переменами и другим предметам. Между семинарами обычно идут интенсивные индивидуальные консультации и инструктирование.

Работа с этим курсом заряжала и подстегивала меня самого. Вспоминаю одного особенно увлеченного «студента», прямо-таки фонтанировавшего интересными идеями и при этом прекрасно подкованного теоретически, — он работал заместителем главы ирландской компании, крупнейшей на рынке коммунальных услуг. Вот кто стал бы настоящим украшением Стэнфорда или Уортона. Но были бы эти заведения подходящими для него?

Близкая программа, по крайней мере с географической точки зрения, в начале 1990-х годов была запущена в Кембриджском универ-

ситете. Замысел казался новаторским, но организаторы остановились на полпути, в итоге получив своеобразный гибрид традиционной модели MBA и новых, представленных выше программ.

Программа Кембриджа также была предназначена для работающих людей, однако более молодых, «в возрасте около двадцати пяти лет». И по первоначальной версии программы, студентам надо было учиться с полным отрывом от работы от девяти до десяти недель ежегодно. Программа длилась три года. В ней присутствовал компонент обучения на практике, но вызывали некоторые сомнения формулировки, используемые создателями, особенно такие: «Предполагается, что большинство учащихся на момент обучения еще не будут занимать посты, подразумевающие высокую степень ответственности». Однако «даже частичная ответственность» «подразумевают» «управленческий компонент», на чем и строится учебный процесс. Помимо этого, в буклете программы звучит знакомое: «Четкая направленность на проекты... каждый из которых основан на реальной жизненной ситуации, взятой из управленческой практики». Нет нужды говорить, что в Дублине не надо было прибегать к термину «реальная жизнь»! Учебный план включал такие темы, как управление фондами, интегративное управление и контекстное управление, а также изрядную долю традиционного изучения бизнес-функций.

Этот проект было трудно реализовать по очевидным причинам: слишком длительный отрыв от работы и слишком незрелый возраст основной массы учащихся — все это вкупе не давало возможности студентам адекватно оценивать систему менеджмента и получать рекомендации от работодателей. Поэтому со временем программа упростилась до уровня годовичного курса с отрывом от производства (если судить по информации, взятой из кембриджского буклета за 2000 год). В буклете упоминалась и «двухгодичная комплексная» программа, в рамках которой учащиеся могли «взять академический отпуск на один год с целью продолжения работы на прежнего или на нового работодателя», а потом вновь приступить к занятиям.

Главный водораздел MB/A

Вся глава в целом и две приведенные последние истории в частности демонстрируют, что в последипломном образовании по стандарту MBA проходит четкая грань, разделяющая два подхода. С одной стороны, есть компонент В (от *business*) — специализация в бизнес-функциях, предназначенная в основном для молодых людей с небольшим опытом, независимо от того, что этот компонент признают организаторы специализированных европейских программ и не признают организаторы программ традиционных. С другой стороны, существу-

ет компонент А (от *administration*) — администрирование в значении управления, это программы, созданные, чтобы давать образование практикующим зрелым руководителям в контексте их деятельности.

Между этими двумя вариантами не только не существует промежуточных звеньев, но со временем они еще больше отдаляются друг от друга, благодаря недавним «инновациям», описанным в этой главе. С одной стороны, были введены новые технологичные методики преподавания, предприняты усилия сделать программы международными, сделаны попытки преподавать социальные навыки, — все эти старания только дальше отодвинули традиционные программы в сторону аналитики и, соответственно, увели прочь от практики управления. С другой стороны, в программах для опытных руководителей были сделаны такие серьезные нововведения, которые показывают путь к подлинному управленческому образованию.

Мы еще вернемся к этому в девятой главе и постараемся упорядочить сделанные здесь выводы, представив их в виде предложений по подготовке практикующих руководителей с помощью соответствующего образования. Тема получит развитие в главах с десятой по четырнадцатую, где будет дано описание программы, созданной для претворения в жизнь заявленных предложений. Но перед этим нам необходимо взглянуть на другую сторону процесса, а именно: как готовят руководителей вне системы формального образования. И мы увидим преимущества совмещения лучших идей по развитию менеджмента и настоящих прогрессивных методик в управленческом образовании.

Часть вторая

Менеджер развивающийся

Во второй половине книги, подхватывая тему, которой мы завершили первую часть, перенесем центр тяжести с традиционных теоретических образовательных программ на занятия, связанные с совершенствованием практики управления. Кроме того, мы сменим тон — с обличающего на конструктивный — и от проблем сегодняшнего дня перейдем к открывающимся перед нами возможностям.

Вторая часть состоит из восьми глав. Восьмая глава посвящена методикам развития управленческих навыков внутри компаний и за их пределами. Вот где заложен потенциал, просто взывающий к тому, чтобы его сочетали с традиционным образованием. В девятой главе обсуждаются возможные варианты этого союза с точки зрения теории, а из глав с десятой по четырнадцатую видно, как это было осуществлено мною и моими коллегами на практике, в семействе разработанных нами программ.

Заключительная глава призывает учебные заведения, если, конечно они хотят считаться настоящими школами управления, вводить собственные курсы по практическому воспитанию менеджеров.

Эволюция управления на практике

*Всем нам не хватает массового, но приспособленного индивидуально
под каждого, активного обучения.*

Хайнц Тайнхайзер

Мы оставляем проблемы образования и переходим к вопросам развития в области менеджмента — понятия, которые, к сожалению, часто путают. Хотя компании, принимающие менеджеров на работу, редко имеют отношение к образованию своих сотрудников, за исключением платы за их обучение и иногда найма студентов, но они играют решающую роль в их дальнейшем воспитании и совершенствовании. В результате появилось огромное количество экспериментальных, ориентированных на практику, но, увы, весьма поверхностных методик. Также существует немало тщательно продуманных систем воспитания менеджеров, и школам управления не мешало бы позаимствовать из них самое лучшее.

Обзор этапов обучения и развития менеджера

На рисунке 8.1 схематично изображены различные ступени процесса управленческого обучения и развития, а также сами участники. Рассматривая рисунок слева направо, мы видим, что сначала в *процессе обучения* будущему менеджеру задается *импульс*: ему преподают теорию. Таким образом, большинство людей получают образование, находясь за пределами той среды, в которой им предстоит работать. Это в равной степени касается краткосрочных программ обучения ме-

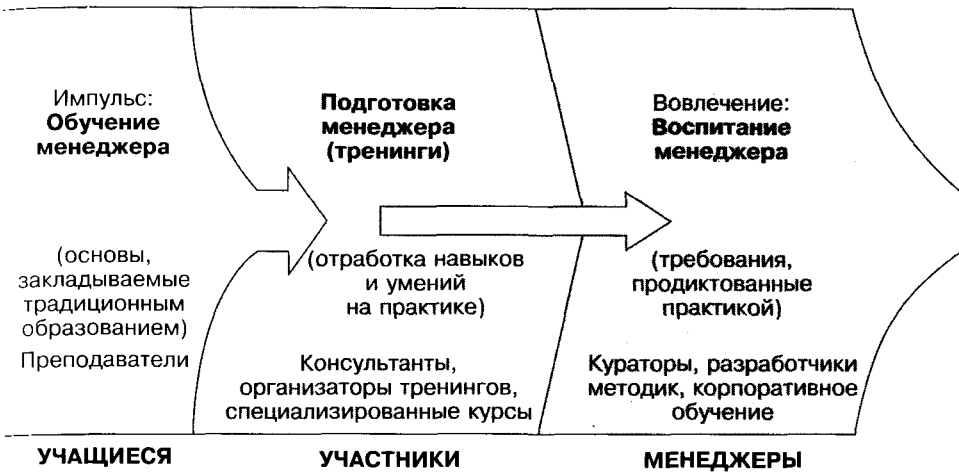


Рисунок 8.1.

Этапы обучения, развития и воспитания менеджера

неджменту, повторяющих в сжатой форме основную программу — не так интенсивно, но все же без особого сочетания теории с практикой. Даже самые известные школы бизнеса — и я должен заметить, в особенности они, — снижают качество подаваемого материала, ориентируя его на среднестатистического слушателя, вместо того чтобы попытаться выработать индивидуальный подход. Многие даже претендуют на звание школ с индивидуализированным процессом обучения, но, как правило, это просто сводится к выбору студентом стандартных дисциплин из стандартного списка¹.

Как видно из правой колонки, процесс завершается воспитанием менеджера в корпоративной среде, где менеджера *вовлекают* в то, что считается необходимым для работы в конкретной организации. Все чаще, стремясь к действительно индивидуализированному подходу, компании берут этот процесс на себя.

Между двумя этапами, расположенными справа и слева, попадают процедуры по *подготовке менеджеров*, организуемые на всевозможных курсах независимыми консультантами и кураторами. Иногда тренинговые центры разрабатывают свои методики развития навыков, механизмов и так далее, иногда заимствуют приемы школ бизнеса.

¹ В одном из номеров «Financial Times» отмечается переход к «индивидуализированному» процессу обучения, но в то же время цитируются представители руководства Гарварда и Уортона, говорящие о стремлении к «открытым» (или публичным) программам [Bradshaw 2003 b]. Кстати, обе школы действительно недавно добавили несколько таких программ, несмотря на снижение

В статье в «Financial Times» тренинги относят к методикам «тактического характера», ориентированным «профессионально», а не «теоретически» [Wood 2000]. Но в этой категории довольно много разносторонних предложений. Некоторые организаторы программ по подготовке, например Центр творческого руководства и институт Аспена — оба находятся в США, — идут еще дальше, превращая тренинги в довольно необычную систему воспитания, а иногда занимаясь просто образованием.

В лучшем случае такие тренинговые центры являются связующим звеном между образованием и воспитанием, между стремлением к изучению, с одной стороны, и необходимостью практического применения — с другой. Такие центры лучше любого профессора разбираются в практических вопросах и имеют преимущество перед многими компаниями в более широком взгляде, не заиклиненном исключительно на практике. Они пользуются разнообразными возможностями в развитии необходимых навыков и разбавляют концептуальные изыскания гуманитариев практическими технологиями. В худшем случае они просто сидят на нейтральной полосе, проповедуя отдельные методики как «идеальный и единственный способ решения».

Лучше всего, когда образование в сфере менеджмента связано с корпоративным воспитанием: «толчок» слева — «поддержка» справа. Различные английские программы могут послужить здесь хорошим примером. Но чаще всего между образованием и воспитанием, как было замечено во второй главе, лежит огромная пропасть. В заключение отметим, что если процесс воспитания может дать хоть какие-то теоретические знания, то процесс образования не развивает никаких практических навыков. И это даже хорошо, так как наилучших результатов можно достичь только путем их объединения.

Во второй части книги мы переводим стрелки от стартового импульса к финальному аккорду, а именно — от традиционного образования, раскритикованного в первой части, к комбинации «импульс и вовлечение» в процессе воспитания менеджера. Как видно из примера, размещенного во врезке, эта идея стара как мир.

Непрерывное ускорение?

В диалоге «Государство» [Платон] изложил свои взгляды на воспитание правителей, необходимых для идеального политического устройства. Одним из важных условий успеха он считал работу с «девственными умами»... Но также верил в важность совмещения обучения и опыта. По Платону, кандидаты должны были скрупу-

лезно штудировать арифметику и геометрию, уравновешивая эти занятия полезными для тела атлетическими упражнениями. Затем следовал этап государственной или военной службы. Все периоды сопровождались глубоким и всесторонним изучением философии... Платон предлагал в течение многих лет подготовки экзаменовать кандидатов для выявления достойных, кто перейдет к следующему уровню обучения и прохождения практики. Наконец, в возрасте пятидесяти лет — да, именно пятидесяти! — кандидаты Платона считались готовыми к управлению [Conger 1992, p. 37–38].

Именно этим пассажем о платоновском идеальном государстве открывает свою работу Джей Конджер, а заканчивает таким: «Аристотель пообещал сделать то же самое за два года. Его учеником был Александр Великий» [p. 64]. Но все равно это заняло два года!

Мечта Платона так никогда и не осуществилась. Но мы не оставляем попыток!

В этой главе дается обзор методик развития менеджеров. Предложенное обсуждение нельзя назвать исчерпывающим — для этого потребовалась бы еще целая книга (см., например: [McCauley et al. 1998]). Наша задача — выявить и очертить основные подходы, которые могут быть учтены при разработке более эффективной системы управленческого образования. Рассмотрим пять основных, обозначенных нами: 1) «потони или выплыви»; 2) продвижение, наставничество, контроль; 3) набор инструментов менеджера (о курсах); 4) обучение действием; 5) корпоративное обучение. Сразу отметим, что наиболее любопытные результаты достигаются при применении не какого-либо подхода отдельно, а при их взаимодействии.

«ПОТОНИ ИЛИ ВЫПЛЫВИ!»

Задайте вопрос группе менеджеров — а мне это приходилось делать не раз, — что произошло накануне того дня, когда они стали менеджерами? Скорее всего, в ответ они просто недоуменно пожмут плечами, в конце концов пробормотав стандартное: «Ничего»². — «Но вам

² «Констейбл и Маккормик примерно подсчитали, что из 130 тысяч людей, ежегодно выбирающих своей карьерой „менеджмент“ [в Британии]... большинство... либо вообще не получают элементарных знаний в сфере бизнеса, либо получают их, когда находятся уже на середине карьерной лестницы. При этом одна треть так и не проходит формального обучения» ([Constable, McCormick 1987]; цит. по: [Mayon-White 1990, p. xiii]).

хотя бы дали прочитать главу из книги по управлению?» — «Нет». Такое ощущение, что стандартный подход к менеджменту таков же, как к сексу: «Разберетесь сами по ходу дела». И первый опыт часто схож: всяческие неожиданные, порой пагубные последствия.

Совершить служебный скачок от инженера до начальника проекта — все равно что стать акушером, имея только опыт рождения собственных детей. Это вопрос количества, но не качества — ведь цели совершенно разные. «Я не имел ни малейшего понятия о том, что должен делать. Я просто летал на крыльях счастья от того, что меня повысили, совершенно не зная, какими принципами мне теперь предстоит руководствоваться. На следующий день мне показалось, что я врезался в кирпичную стену» [Hill L. 1992, p. 15].

Это признание одного из героев замечательной книги Линды Хилл «*Becoming a Manager...*». Между прочим, важная тема, но в литературе поднимается крайне редко, как и вопрос о проведении подготовки молодых менеджеров на практике — подобные проблемы мало кого волнуют. Мы готовы бесконечно долго рассуждать о «менеджменте», но, когда доходит до дела, сидим сложа руки. Конечно, в чем-то можно положиться на инстинкт, но в то же время управлению необходимо учиться, и учиться не просто на опыте, а имея при этом под ногами твердую теоретическую основу. «Задача, стоящая перед вновь вступающими в ряды менеджеров, очевидна — невероятно трудно научиться грамотно управлять. Это требует решения комплексных, нередко спорных вопросов, которые, тем не менее, необходимо урегулировать» [p. 47].

Вот и неудивительно, что наиболее популярная методика развития менеджеров — «потони или выплыви» — ведет, как правило, на дно, а еще чаще просто заканчивается бесполезным «барахтаньем» (см. следующую врезку).

Управление: утонем или выплывем?

*Тони Уотсон,
выдержка из книги [Watson T. 1994, p. 159]*

Я не считаю себя человеком, которого учили менеджменту. Меня просто кинули в воду и сказали: плыви. Я не знал, суждено мне утонуть или научиться плавать, но я твердо верил, что в конце концов мне удастся изловчиться и зацепиться хоть за что-нибудь. Кажется, вскоре мне даже удалось научиться управлять.

Управлять?

Во всяком случае, держаться на поверхности. Я не говорю, что стал «менеджером» в вашем понимании этого слова. Я просто хочу сказать, что дотянул до пятницы, а потом и до конца месяца, не увязнув в проблемах по уши и не причинив никому особых неприятностей.

Разве не это означает «быть менеджером»?

Не знаю. Скорее всего нет. Должен признаться, что, несмотря на все тренинги, которые я прошел, и все те книги по менеджменту, которые я вы зубрил, в решении вопросов я продолжаю полагаться на свое чутье и природное обаяние. Иногда мне кажется, что я так ничему и не научился, а иногда — что продолжаю обучаться каждую минуту. Во всяком случае, утонуть мне уже не суждено.

Вы стали более искусным пловцом, чем были раньше?

Мне нравится это сравнение: учиться управлять — все равно что учиться плавать. Ты полагаешься на интуицию, но знания тоже не лишние — они вселяют уверенность. Точно. С опытом приходит смелость.

Конечно, никто не начинает с нуля. У неопытных менеджеров есть старшие коллеги: пусть не как образец для подражания, но хотя бы для примера: чтобы увидеть, в чем заключаются твои обязанности. Однако смотреть со стороны — не то же, что побывать в шкуре менеджера, хотя у большинства новичков есть кто-то, кто может подсказать и направить. Иногда к такому процессу передачи знаний подходят очень серьезно, даже формально, проводя курс практического обучения. Но чаще всего вступающие в должность менеджеры вынуждены учиться чему-то, как-то и у кого придется.

Более того, приветствуется, если менеджер занимается *самообразованием* — слушает передачи, читает книги, идет на курсы или поступает в колледж. В Соединенных Штатах такой рост теперь — личная ответственность каждого. Дешево досталось — легко потерялось: ты потерял работу и не можешь найти другую вину только себя. Так что будьте готовы.

Однако при таком отстранении обучающегося от корпоративной среды процесс обучения фактически лишен своего практического назначения и эмоциональной привлекательности. К «управлению» начинают относиться, как к обычной работе, например программированию на компьютере, забывая о том, что одна из основных задач менеджера — сплочение организации.

Каждого менеджера бросают на произвол судьбы со словами «потони или выплыви!» (*sink or swim*), но есть способы помочь научиться

плавать. Мы рассмотрим еще четыре методики: обучение без отрыва от производства, написание курсовой работы, обучение действием и, наиболее правильную, корпоративное обучение.

Продвижение. Наставничество. Контроль

Раз уж управление — вопрос наличия опыта, значит, ключевую роль в овладении этим искусством должно играть обучение на практике. Другими словами, в процесс работы должна быть включена некая форма обучения. В этом отношении менеджмент ничем не отличается от любой другой сложной профессии. Даже хирургу помимо длительного обучения необходим практический опыт.

В большинстве организаций, если не считать обучения без отрыва от работы, приносящего иногда неплохие результаты, процессу практического обучения уделяют минимум внимания, во всяком случае официально. Я же хочу, в частности, рассказать о применении методичного продвижения «перспективных» менеджеров, что дает им возможность самосовершенствоваться, и о наставничестве, помощи и контроле со стороны более опытных коллег.

Макколл — в пользу продвижения

Морган Макколл подчеркивает особую значимость кадровых перемещений и продвижений внутри компании [McCall 1988; McCall et al. 1988]. Он и его коллеги считают, что главное для воспитания менеджера — «приобретение личного опыта» [McCall et al. 1988, p. 97]. Это мнение разделяет Патриция Олотт. Вот заключение из проведенного ею исследования: «Опыт, приобретенный на работе, — основной источник знания менеджера... Руководителей компаний попросили определить значимые события, повлиявшие на их карьерный рост. Из их рассказов стало очевидно, что реально они обучались у более опытных коллег в процессе решения сложных производственных задач, а не на специализированных тренингах или в иных ситуациях, не связанных с работой» [Ohlott 1998, p. 128].

Макколл особо выделяет, при назначении на должность, умение решать сложные вопросы. Он обращается к результатам исследований, проведенных в одной из крупнейших компаний, подтвердивших «наличие прямой зависимости между выполнением стимулирующих заданий в начале карьеры... и дальнейшим успехом сотрудника в качестве менеджера» [McCall 1988, p. 2].

Замечено, что наилучший опыт приобретается в ситуациях, когда у менеджера есть какой-нибудь «минус». Это может быть столкновение с незнакомой отраслью, товаром, технологией, видом деятельности. Он слишком молод, у него не та квалификация или ему вдруг срочно приходится постигать язык программирования, финансовый или юридический жаргон. Во всех этих случаях основной стимул — не позволить этим недостаткам сломить себя, и человек растет как менеджер, по мере того как справляется с трудностями [McCall 1988, p. 5].

«При столкновении со сложными заданиями менеджеру не остается ничего, как учиться и вырабатывать у себя необходимые навыки». То есть развитие «идет изнутри», что позволило Макколлу сформулировать «первое правило»: «Никто не может взять на себя ответственность за твой профессиональный рост — только ты сам можешь это сделать» [p. 5]. «Второе правило» гласит, что, несмотря на это, «кто-то может дать тебе стимул для развития, например ставя перед тобой новые сложные задачи, решение которых ведет к самосовершенствованию». Так человек поэтапно переходит от задачи управления новым проектом, где основная цель — «выработать четкое и однозначное направление действий», к решению вопросов полной реструктуризации существующей компании, когда ему предстоит научиться «противостоять активному сопротивлению и некомпетентности» [p. 9]. Точно так же считают коллеги Макколла, Майкл Ломбардо и Роберт Эйчингер, что «небольшие стратегические задачки» могут поначалу «вывести из равновесия», так как менеджеру приходится «увеличивать поле деятельности и переходить от выполнения простых операций к выработке комплексной стратегии» [Lombardo, Eichinger 1989, p. 9]. И конечно, приобретение опыта в иной культурной среде поразительно развивает и расширяет кругозор. Короче говоря, «трудности» нас закаляют, благодаря им мы «ощущаем пределы своих возможностей». Макколл добавляет: «В ходе нашего исследования менеджеры признавались в том, что они совершали ошибки и ввязывались в разрешение тупиковых вопросов, им приходилось увольнять сотрудников и переживать из-за этого эмоциональный стресс. Часто такие события заставляли менеджеров копать в себе, в собственных изъянах, задаваясь вопросами, достаточно ли они гуманны, насколько они устойчивы и могут ли они быть толерантными» [McCall 1988, p. 3].

Боттингер — за наставничество

Руководители, наставники, образцы для подражания — называйте их как вам больше нравится, но они верные помощники в нашем деле. «Наличие грамотного босса оказалось самым значимым фактором в

решении первых задач по управлению и в конечном счете сказывалось на результате», прежде всего если этот «начальник обладал особыми талантами или человеческими качествами» [McCall 1988, р. 4].

Однако эта роль руководителя не закреплена формально — как в учебной литературе, так и на практике (см., например: [Fox 1997]). Первая и довольно серьезная попытка возвести такое обучение в ранг официального была предпринята в 1975 году журналом «Harvard Business Review» в статье «Is Management Really an Art?» («Действительно ли менеджмент — искусство?»). Статья была написана Генри Боттингером, директором корпоративного планирования AT&T. «Для того чтобы считаться хотя бы любителем традиционного искусства, одной интуиции недостаточно», — заявил он. Профессионализм вырабатывается годами, путем передачи «знаний от учителя ученику... он не может появиться сам по себе, без всякой практики» [Boettinger 1975, р. 55]. А «научить может лишь тот, кто умеет сам». Однако по сравнению с другими искусствами, в искусстве менеджмента речь не идет об учебе с ранних лет по принципу мастер–подмастерье. Боттингер приводит в пример исключительную ситуацию, считая ее идеальной: в старые годы в Индии при несении государственной службы между служащими было налажено тесное общение: имеющие опыт вводили в курс дела новичков. Старшие назначали задания, с каждым разом все более трудные, помогали молодым выкручиваться в сложных ситуациях, в конфиденциальных отчетах сообщали начальству об их успехах, а также давали рекомендации относительно дальнейших должностных назначений с целью помочь воспитанникам справиться с недостатками и усовершенствовать достоинства» [р. 59].

Боттингер отделил менеджмент от других видов искусства и пришел к противоположным, нежели Макколл, выводам: «Если мы имеем дело с неодоушевленными материалами и инструментами, как в ваянии или живописи... можно говорить о личной ответственности мастера за свой рост и развитие», тогда как в управлении, в которое вовлечены «живые люди с их талантами и усилиями... социальная ответственность за воспитание человека лежит на организации» [р. 57]. В подтверждение позиции Боттингера Джозеф Релин считает, что «если человек обучается сам — это индивидуальный процесс, если у него есть руководитель — это уже социальный процесс, к тому же более плодотворный». Например, выполнение упражнений, требующих напряженных усилий, тем не менее не дает менеджеру возможности сравнить собственные успехи с успехами других. «Другими словами, приобретение опыта — процесс глубоко личный, что подтверждает тот факт, что накопление знаний [в организациях] происходит индивидуально, а не коллективно» [Raelin 2000, р. 18].

Поскольку наставничество довольно долго влачило жалкое существование как явление целиком добровольное, то в последнее время место под солнцем завоевала другая тенденция: проведение формального «инструктажа», или «натаскивания». Во всяком случае, это слово (*coaching*) уже распространилось, стало популярным и фигурирует в учебных программах. Как пишет Питер Капелли в великолепной обзорной статье о чувстве ответственности у наемных работников: отмечается падение роли внутрикорпоративных тренингов, при этом ошеломляюще возрос спрос на инструктирование со стороны [Capelli 2000, p. 22]. Однако есть и исключения. Об одном из самых интересных я рассказываю в следующей врезке.

Наставничество в духе Красного Креста

Несколько лет назад мы организовали встречу с сотрудниками отделов управления персоналом в компаниях, работающих с нами по магистерским программам. Начали мы с опроса, и представители крупнейших компаний поведали о детально разработанных мероприятиях по воспитанию менеджеров. Затем слово было дано сотруднице Общества Красного Креста и Красного Полумесяца — международной федерации, направляющей людей в районы бедствий для оказания помощи. Она сразу принесла извинения за свою организацию, которая прилагает недостаточно усилий в данном направлении — слабая теоретическая подготовка, мало практики.

Так получилось, что незадолго до этого я как раз побывал в Танзании в лагере беженцев, и у меня был повод с ней не согласиться. Я возразил, что, по моему мнению, Красный Крест — единственная организация из представленных в этом зале, уделяющая особое внимание воспитанию менеджеров: просто у них это делается по-другому. В Танзании, да и много где еще, за каждым приезжающим менеджером закреплялся ученик-стажер из местного представительства Красного Креста. Те сотрудники, за чьей работой я наблюдал, уделяли немало времени передаче знаний начинающим коллегам. Может быть, процесс наставничества не упорядочен и происходит не совсем официально, но это — индивидуальный подход к обучению, и результат — потрясающий (см.: [Mintzberg 2001]; а также мою новеллу «Depressing is hardly the word» («И намек нет на уныние»), размещенную на сайте www.henrymintzberg.com).

Всё — за контроль

С другой стороны, оценка общего положения вещей, то есть контроль за работой менеджеров, а также определение их потребностей, выполняется все более регулярно и систематично. Главное — взять за основу какую-нибудь популярную методику, например «стопроцентную ответную реакцию» людей, работающих с менеджером. Еще в 1989 году Милан Курб и Джозеф Прокопенко представили несколько методов проведения общей оценки: тесты и вопросники, экзамены, интервью, наблюдение, самоанализ, записи в дневниках, программно-целевое управление и так далее, не говоря об организации специальных оценочных центров [Kurb, Prokopenko 1989, p. 79]. Литературы по данному вопросу предостаточно, но так как не это основная тема моей книги, я ее касаться не буду, а вы легко найдете информацию в других источниках. Однако мне есть что сказать о многочисленных методах, применяемых в воспитании менеджеров, и этому посвящена глава тринадцатая.

Обучение без отрыва от производства в Японии

Боттингер отметил, что преуспевающие компании разрешают своим менеджерам рисковать и ошибаться — и даже приветствуют это [Boettinger 1975, p. 8]. В них также пропагандируется «регулярное перемещение кадров внутри организации», а развитие таланта менеджера принимается как «общая ответственность». В таких компаниях признают, что для «воспитания „руководителя высокого ранга“ нужно время, и этот путь нельзя срезать» [p. 9].

Эта практика нигде не развита так успешно, как в Японии. Хэнди заметил, что «обучение без отрыва от производства» (on-the-job training, OJT) — «японский принцип». Японцы считают, что «менеджменту можно научиться, только наблюдая, прислушиваясь и действуя под руководством более опытных коллег». Соответственно, «в Японии курирование сотрудников входит в обязанности каждого менеджера», чему способствует наличие одного общего офиса вместо индивидуальных кабинетов, и это «позволяет будущим менеджерам видеть, как их начальники работают, особенно при решении сложных задач» [Handy et al. 1988, p. 5, 14, 33]. Но самым главным в японской системе является принцип того, что люди от простого работника дорастают до должности руководителя. «Японские компании берут людей прямо со школьной скамьи, направляя их служить в различные отделы и подразделения по отработанной системе ротации должностей. Их обучают без отрыва от работы внутри компании и иногда на специализированных заочных курсах» [Locke 1996 a, p. 140].

Лола Окадзаки-Уорд подробно описала эту систему в книге «Management Education and Training in Japan» («Управленческое образование и обучение в Японии») [Okazaki-Ward 1993]. Особенно актуальными «систематическое обучение и практика в компании» стали в Японии после Второй мировой войны. В крупнейших компаниях, *дзайбацу* *, ключевых должностей всегда достигали люди, приходящие в компанию сразу после университета и остававшиеся в ней работать на всю жизнь. Традиция «пожизненной занятости» существовала уже в конце XIX века. Но помимо неперменной политики ротации, сотрудники в таких компаниях должны были самостоятельно наработать необходимые навыки [Okazaki-Ward 1993, p. 18]. После войны формальное обучение менеджеров внутри компании стало играть большую роль, хотя основным принципом оставалась ротация. «В компании со штатом более десяти тысяч сотрудников возможно организовать смену должностей одновременно для пятисот менеджеров. Не считая возможности профессионального роста, [такая ротация] позволяет наладить личные контакты в разных отделах компании» [p. 72]. Окадзаки-Уорд утверждает, что все перемещения заранее известны отделу управления персоналом на два-три шага вперед. Одно из исследований, в котором участвовали *катдзо* **, показало, что для воспитания менеджеров 78 процентов компаний используют методику «ротации должностей со сменой вида деятельности» [p. 140].

Западу это может показаться лишним, даже чрезмерным. Например, согласно Макколлу:

Формальные отточенные системы еще не означают эффективный способ воспитания менеджера. Жесткий карьерный путь, навязанные программы курирования и корпоративного обучения, зацикленное передвижение по компании, сотни тренингов и следование графику карьерного роста могут, наоборот, снизить производительность. Наши исследования показали, что развитие таланта управления — сугубо индивидуальный процесс [McCall 1998, p. 11].

Не будем забывать, что США — общество, ориентированное на личность, а Япония — нет. Собственно говоря, подобное практикуется во многих странах, хотя и не так последовательно и всеобъемлюще, как в Японии. Продвижение, наставничество и контроль на сегодня, пожалуй, остаются самыми популярными методиками воспитания менеджеров.

* *Дзайбацу* (яп.) — промышленные и финансовые монополии в Японии. — Примеч. переводчика.

** *Катдзо* (яп.) — менеджеры среднего звена. — Примеч. переводчика.

Шведский стол для совершенствования менеджера

Помимо усилий чему-нибудь научиться в ходе работы перед менеджером предстает целый ряд возможностей формального обучения *вне* ее. Предложения сыплются отовсюду: со стороны консалтинговых фирм, институтов развития, муниципальных контор, школ бизнеса, наконец, из самих компаний; одни узкоспециализированные, другие масштабные, они предлагаются в Интернете и на компакт-дисках, рекламируются по радио и телевидению. Варианты различаются по сложности — от курсов, дающих начальный импульс, за пару часов рассматривающих лишь один аспект или навык, до многомесячных программ, разработанных на уровне МВА.

Таким образом, для менеджерского развития сформирована гигантская буфетная стойка, из которой в любой момент извлекается все необходимое: немного того, немного этого — и ваша тарелка наполнена до краев всякой всячиной [Meister 1994, p. 19]. Несколько лет назад мне попался на глаза буклет Колледжа гражданской службы при английском правительстве. Он был похож на телефонную книгу небольшого городка — примерно на 300 страниц со списком сотен курсов, предлагающих обучить всему — от «эконометрики» до «выработки курса развития компании».

Давайте выявим некоторые тенденции в этом процессе: начнем с курсов «Как стать лидером» и закончим предложениями настоящих бизнес-школ. Но для начала определимся с терминами.

Развлечение. Преподавание. Подготовка. Усвоение

Многие курсы — даже больше, чем это можно представить, — преследуют единственную цель: *развлечь*. Менеджеры приходят, садятся, развалившись в креслах, и зачарованно смотрят представление, лучше, если на экране монитора. Потом они встают и в растерянности уходят, гадая, что бы это все могло значить. Питер Вейл довольно красноречиво высказывается о несерьезном, развлекающем подходе, слишком часто встречающемся в системе развития менеджеров:

«Развлекающий фактор» преследовал меня в ходе всей моей карьеры, но сомневаюсь, чтобы он хоть сколько-нибудь повышал качество преподносимого материала. Наоборот, должен заметить, если нам хотелось приобрести более основательные знания и настоящий профессионализм, то приходилось упрощать подход. Не знаю, осознают ли люди, что они просто получают блестящую обертку, а внутри — пусто.

Попробую объяснить более доступно: основная проблема отточенных слайд-шоу или тщательно разработанных интерактивных заданий на компьютере, или книг, больше смахивающих на механизмы для воздействия на умы, — в том, что обучаемые не могут с ними вступать в диалог, то есть задавать вопросы, оспаривать их мнение, делиться знаниями. Все, что могут слушатели, — обследовать и изучать материалы со всех сторон, при этом они как бы не участники, а пассивные наблюдатели, *хотя система и считается интерактивной* [Vail 1989].

Свидетельство Вейла — лишнее доказательство того, что большинство программ по управленческому развитию, даже если они проводятся не на основе современных технологий, а на базе лекций и конкретных примеров, — не больше чем развлечение, потому что «участник» не чувствует никакой ответной реакции. Поскольку схема одинакова для всех, то и менеджеры вынуждены быть элементарными потребителями. А так как половина жизни, отведенная на обучение, обычно не такая уж длинная [Whetten, Clark 1996, p. 162], они поневоле, как наркоманы, возвращаются в поисках новой, более мощной дозы³.

Зачастую развлекательный аспект — основной, именно по нему оценивают качество программ обучения, а тем временем люди затрудняются ответить на существенные вопросы: «Чему вы научились?» или «Что нового вы узнали?» Гораздо проще спросить: «Ну как, вам понравилось?» Причем из ответа не ясно, человек побывал на лекции или на проповеди.

Ничуть не лучше складывается ситуация, если забывается очевидное: *преподавание* и усвоение — вещи разные. Нередко бывает, что к студентам и менеджерам относятся как к неким канистрам, которые необходимо наполнить информацией. Просто открой кран — и все произойдет само собой. Еще одну метафору применила глава отдела по подготовке руководящих кадров компании Zeneca Сью Пёрвс, охарактеризовавшая подход к развитию менеджеров краткой формулой «поливай и молись» [*spray and pray*]: «Мы испытываем на людях различные методы в надежде на лучший результат». Например, в 1997 году президент Всемирного банка отправил 300 лучших менеджеров в школу управления учиться «ориентации на клиента» («Economist» за 7 июня 1997 года). Надеюсь, при выборе курсов он руководствовался программой факультета, а не громким именем самой школы.

³ Еще хуже развлекательных занятий приобретающие особую популярность «всеобщие корпоративные собрания». Для их проведения сгоняются в одну комнату сотни работников, чтобы послушать воодушевленные речи вещающих со сцены руководителей, провозглашающих нараспев слоганы компании. Все это указывает на нездоровое состояние в среде корпоративного руководства.

Что касается *практического* обучения, тренинги становятся индивидуализированными, ориентированными на способности конкретной личности к выполнению определенной работы; программы — более основательными, а курсы, соответственно, более дорогостоящими: на них несколько человек в течение нескольких дней натаскиваются по одной теме, будь то управление проектами, урегулирование конфликтов или управление временем.

Последнее, но не менее важное, — *усваивание* знаний, когда основной смысл в том, что остается в голове, а не в том, чему учили. А это означает: обучаемый должен иметь право выбора — что и как ему учить. Разница между преподаваемым и усваиваемым материалом бывает трудноуловима. Но я вряд ли перечислю преподавателей, считающих себя неспособными простимулировать усвоение учебного материала, — причем не важно, насколько открыто они об этом заявляют. И я точно назову многих их же студентов, которые совсем в этом не уверены. (В следующей главе мы остановимся подробнее на зависимости усвоения от преподавания.)

Роберт Фалмер в статье «The Evolving Paradigm of Leadership Development» («Парадигма воспитания руководителя») описывает тренинги по управлению, проходившие в «былые времена»: участники приходили, не зная, чего ожидать, а им раздавали стопки книг и листочки с расписанием дня, где значилось, что и во сколько они будут изучать [Fulmer 1997, p. 60]. Еще участникам давали толстые блокноты для записи, из чего следовало, что им придется не только слушать, но и много записывать. На следующей карьерной ступени они проходили очередной тренинг, но все это, согласно Фалмеру, было похоже на «слаломную трассу» — многому учили, но мало что запоминалось [p. 62]. Эти времена «канули в Лету», и «в „новом мире“ участники меньше слушают, но больше общаются, практикуя навыки в ролевых играх, а также тратят огромную долю времени, участь использовать свои способности для решения настоящих проблем» [p. 60].

Но так ли уж эти дни «канули» для тех, кто продолжает получать книги, блокноты для записи и листочки с расписанием дня? И насколько этот «новый мир» лучше? Участие без понимания вряд ли можно назвать более эффективным, чем пассивное восприятие. Мне, например, известен лишь один семинар, где приглашенным специалистам отводилось всего по семь минут на выступление, чтобы слушающие их руководители высшего звена успели сделать свои замечания и обсудить вопрос. Тот факт, что некоторые преподаватели могут говорить чрезмерно много, совершенно не означает, что некие управляющие в состоянии их так долго слушать. Как минимум, это касается комплексных вопросов. Например, на семинаре «Эволюция мировой экономики» людей собирают не для того, чтобы напичкать их очередной порцией ин-

формации, и не для того, чтобы они поболтали друг с другом, а с целью помочь им усвоить материал благодаря наличию двух составляющих: четко обрисованной проблеме и общению с присутствующими экспертами, опытными специалистами в данной области.

Индивидуализация

Индивидуализация — еще один термин, требующий пояснения. Есть программы, по которым можно работать самостоятельно, например при помощи кассет, компакт-дисков, через Интернет. Остальные же предполагают наличие группы. Это совершенно не значит, что люди вместе изучают материал — они просто сидят в одной комнате. И такое обучение, тем не менее, тоже считается индивидуализированным.

Благодаря возможностям так называемого «дистанционного обучения» уроки можно выучивать самостоятельно, дома — все они разработаны по *типовому* принципу: структура, материал и способ подачи одинаковы вне зависимости от того, кто читает книгу или сидит перед экраном монитора. Да и как иначе? Но и уроки, преподносимые на занятиях в аудитории, тоже разработаны по этому принципу, а это уже никуда не годится — ведь так мы упускаем колоссальные возможности.

Типовой подход еще называют «подключи и работай» (*plug and play*) — в прямом смысле, когда мы имеем дело с кассетой, и в переносном — когда перед нами преподаватель с заготовленной стандартной лекцией, примерами и задачками. Это часто происходит, даже если курс разрабатывался под конкретную группу, например для менеджеров отдела продаж или руководителей в воздушно-космической промышленности. Они равно пассивно присутствуют на уроках, пытаясь впихать в себя одну и ту же информацию. Это можно сопоставить с разнообразием мюсли в супермаркете: ты выбираешь коробку, внешне приглянувшуюся тебе больше других, но содержимое в любом случае одинаково.

С другой стороны — *индивидуализация*, и в конечном счете это означает, что содержимое коробки все-таки будет меняться в зависимости от вашего вкуса и потребностей *на данный момент*. Может, для мюсли это не настолько критично, но при воспитании менеджера это здорово меняет ситуацию сразу по двум причинам.

Первая причина: потребности меняются не только в зависимости от области деятельности, компании или работы, но также от самого человека и момента времени. Другими словами, каждый сидящий в аудитории преследует определенные цели в данный конкретный миг. Конечно, у группы и у менеджеров вообще есть единые цели, которым тоже нужно уделять внимание в процессе обучения. Но материал

должен быть подогнан под каждого слушателя в отдельности и логически вписываться в уже имеющийся у него арсенал знаний.

Вторая причина необходимости индивидуализации обучения касается замечания, сделанного в начале книги. Основательное изучение и грамотное управление подразумевают, что человек лично вовлечен в процесс, а не просто полагается на чужое мнение, пусть даже профессиональное. Поэтому менеджеры, если сами несут ответственность за все аспекты процесса обучения, включая целостный подход, получают более глубокие знания.

«Мы больше не отправляем менеджеров в школы бизнеса — зачем им слушать о маркетинге жидкости для полоскания рта „Listerine“, в то время как вопросы, насущные для нашей компании, не затрагиваются там вовсе?» — заметил один руководящий работник в интервью журналу «Strategy & Business» [Crainer, Dearlove 1999, p. 38]. Соответственно, сейчас растет спрос на индивидуализированные программы, ориентированные на конкретного клиента, в которых притормаживают на сложных поворотах, а не мчатся без разбора вперед.

Школы бизнеса длительное время пытались от этого отвертеться. Как заметили Лайман Портер и Лоуренс Маккиббин в отчете 1988 года, всего несколько школ из опрошенных ими подтвердили свое «согласие попытаться работать в этом направлении» — что само по себе звучит не очень оптимистично, — в то время как «прочие школы» заявили: они «не собираются приспособливать» учебный план под конкретные компании, а «предложат стандартный набор, и пусть фирмы сами решают, посылать им на обучение сотрудников или нет» [Porter L., McKibbin 1988, p. 332]. Сегодня уже ни одна школа не осмелится заявить такое, но большинство продолжают так поступать. Их «приноравливание под заказчика» все чаще оборачивается очередной формой приспособления под себя, с тем же стандартным списком, но выстроенным в другом порядке. Это похоже на настройку стереосистемы для новой аудитории: компании предоставляются вот эти лекции и вон те учебники, плюс организуется пара выездных занятий. Даже курсы, подогнанные под определенные компании и берущие за основы учебные примеры и ситуации, возникшие в этой же компании, не очень продуктивны, так как каждый изучает одно и то же. Я повторяю: полная индивидуализация возможна только при условии гибкости преподавателя и приспособляемости программы под конкретную аудиторию, сидящую в зале в данный момент времени. Сравните это с планировкой дома под нужды определенной семьи или рекламной кампанией, разработанной для конкретного продукта.

Но настоящая индивидуализация, ориентированная на заказчика, более комплексна, чем правильно спроектированный дом: она должна целиком отвечать желаниям и потребностям каждого, кто будет в том

доме жить. Поэтому задумывайтесь не только о внешней красоте, но и о внутреннем убранстве. При этом помните, что помещение внутри постоянно меняют и приспособливают по ходу дела под новые нужды. Аналогично, в ходе действительно индивидуализированных программ преподаватель чувствует аудиторию и старается стимулировать взаимный творческий процесс обучения. Обучаемые становятся участниками — они определяют содержание курса, они поднимают новые вопросы уже в процессе обучения (*с тем чтобы* этот процесс шел), и они делятся друг с другом примерами из своей практики. Это переносит их из мира пассивного восприятия в мир активного постижения материала, а это значит, что преподаватель должен разделить власть с аудиторией. В сопроводительной врезке я привожу пример такого поведения.

По индивидуальному заказу

Несколько лет назад я решил, что, когда меня в следующий раз попросят провести тренинг в компании, я предложу им поработать над актуальными вопросами, стоящими перед их организацией. Я обнаружил, что в такой ситуации любой, включая меня самого, извлечет из урока намного больше. Когда такое предложение пришло от Дейвида Фрэнсиса, работавшего вместе с Доном Янгом в компании Thorn-EMI group (Великобритания), мне представилась даже лучшая возможность, чем можно было ожидать.

Участниками семинара были специалисты по совершенствованию организационной структуры из разных подразделений. Они прочитали мою книгу о структуре компаний, благодаря чему у нас была общая теоретическая база для беседы. Руководители трех подразделений — программного обеспечения, осветительных установок, дистрибуции и музыкальных услуг — представили примеры из работы своих отделов, фактически описав стоящую перед ними проблему реструктуризации. Все участники прочитали материалы друг друга заранее, и потом, в начале каждого из трех заседаний этого дня, руководитель отдела обрисовывал общую ситуацию и напоминал об основных вопросах. Затем аудитория делилась на меньшие группы для обсуждения, после чего группы предлагали мне и руководителю отдела возможные пути решения. Затем уже мы вдвоем пускались в бурные обсуждения: он — с багажом знаний практической стороны вопроса и я — со знанием теоретических аспектов. В результате у нас получилась интересная комбинация преподавания и профессиональной консульта-

ции, что помогло мне донести до слушателей какие-то знания и научить их пользоваться ими, а сотрудникам — решить насущные вопросы компании.

Типовые программы разработаны с целью «нести в мир» информацию — о современных технологиях, новшествах и так далее. Они «корректны» в том смысле, что информируют о принятых догмах. Но, давая определенный объем теории, преподаватели не стимулируют ее изучение. С другой стороны, программы, ориентированные на клиента, дают людям встряску, разрушают установленные нормы и заставляют задуматься. Конечно, для воспитания менеджера нужно и то и другое. Проблема в том, что они получают слишком много первого и совершенно недостаточно последнего. Обучающимся специалистам не дают «разрешить сомнения», проанализировать правильность системы управления и научиться думать критически.

Программы по управлению

Давайте теперь посмотрим на конкретные учебные программы и начнем с самых популярных предложений — по управлению. Сразу замечу, что только некоторые описываемые здесь программы индивидуализированы в том смысле, в котором это необходимо.

Управление — работа каверзная, наверное, потому, что никто с уверенностью не скажет, что оно подразумевает, и потому, что нет стандартного набора успешных действий, подходящих в любой ситуации. Но так поставленный вопрос не останавливает школы бизнеса от предложения программ, обучающих этому искусству, — в 1994 году журнал «*Fortune*» подсчитал, что только в США предлагается до шестисот способов обучения управлению, от брошюры за 29 долларов до семинара за 65 тысяч долларов [Huey 1994, p. 54].

Джей Конджер сделал интересный обзор официальных программ, побывав на некоторых из них и дополнительно проинтервьюировав 150 слушателей [Conger 1992; 1996]. Он выделяет четыре вида программ, исходя из того, на чем они акцентируют внимание.

- *Программы, нацеленные на персональный рост.* «При составлении программ, на которые значительное влияние оказала гуманистическая психология 1960–1970-х годов, подразумевается, что большинство менеджеров подавляют внутренний потенциал. Если бы они смогли понять свои глубинные желания и осознать собственные возможности, они бы стали хорошими управленцами» [Conger 1992, p. 46]. Это и пытаются развить — при помощи

физических упражнений на свежем воздухе и психологических занятий в аудитории. «Что общего между прыжком с парашютом и навыками управления?» — задается вопросом Конджер. Якобы экстремальная практика учит рисковать, нести ответственность и вообще повышает адреналин. «„Если вы смогли совершить этот шаг наверху, представьте, на что вы способны внизу“, — провозглашает учение» [Conger 1996, р. 53]. Конджера такой призыв особо не впечатлил. Он делает вывод, что «программы, ориентированные на персональный рост, больше оказывают воздействие на личную жизнь, чем на работу» [р. 55].

- *Программы, построенные на принципе взаимодействия.* «При обучении управлению, если мы видим ответную реакцию, то выявляем для себя свои слабые и сильные стороны» [Conger 1992, р. 52]. Сначала людям даются экспериментальные упражнения, затем анализируются результаты их выполнения; менеджер беседует с сокурсниками, происходит взаимодействие в неформальной обстановке, и иногда этот процесс наблюдают и комментируют психологи. Конджер считает, что «для многих такие программы действительно полезны», но иногда люди просто «теряются» в информации и начинают стремиться к несущественным целям. Для Конджера «основной недостаток» подобных программ — «отсутствие возможности отработать то, что хуже получается», и в том, что об искреннем желании что-либо изменить «забывают сразу по окончании курса», в большинстве случаев ввиду «отсутствия необходимой моральной поддержки на работе» [Conger 1996, р. 58].
- *Программы, направленные на восприятие на понятийном уровне.* Это основной вид программ, предлагаемых учебными заведениями, где рассказывается о теории и типовых моделях управления — точнее, о какой-нибудь одной модели на каждом курсе, и все это на лекциях, в ходе обсуждения и анализа конкретных проблем. Конджер считает, что благодаря такому обучению у человека создаются некие понятия о необходимых управленческих навыках и существующих стилях управления, но без глубокого понимания проблемы и без проверки собственных возможностей от этого толку мало.
- *Программы, нацеленные на обретение навыков.* Конджер выяснил, что такие программы самые популярные, но их содержание давно устарело. В них не учтены современные методики, а традиционными и обязательными считаются, например, навыки наблюдения, анализа и общения. Задачи ставятся в аудитории в ходе разбора учебных примеров, а потом полученные навыки отрабатывают. Этот подход практичный и быстрый, вопрос в том, действительно ли возможно так скоро привить навык. Например, «умение наблюдать и

анализировать приходит вместе с длительным опытом — его нельзя постичь за один день, сидя за партой» [Conger 1996, p. 56]. Конджер считает, что временная компонента так же важна в бизнесе, как и в спорте, — время на изучение, апробацию, эксперименты, получение инструктажа и, наконец, оттачивание до профессионализма. То есть ситуация должна быть настоящая, а не смоделированная. Конджер именуется такие программы «блюда с пониженной калорийностью» — чуть-чуть того и совсем немного этого.

В общих выводах Конджер рекомендует совместить все четыре вида обучения: теоретическую часть для общего понимания, получение ответной реакции окружающих для познания своих сильных и слабых сторон, обретение возможных навыков и формирование представления о тех, которые вырабатываются на практике, а также личностный рост для эмоциональной встряски. Из этого следует, что необходима длительная и последовательная программа, а не учеба наскоками. При этом активное обучение менеджеров желательно в поворотные моменты их карьеры и должно сопровождаться инструктированием и наставничеством.

О чем Конджер забыл сказать, хотя это и следует из его анализа, что курсы как таковые — не самый эффективный способ воспитания менеджера. Думаю, что основы — ценности и убеждения — закладываются еще в самом начале карьеры, а далее мы можем только *способствовать* их развитию в нужном направлении, создавая необходимые условия — такие как описанные Макколлом постановки стимулирующих задач. Я действительно верю, что отдельные курсы способны воспитать *управленческие* качества и умение вникать в суть происходящего — не важно, идет ли речь о взаимодействии людей в компании или об изучении годовых отчетов, — а также способность адаптироваться к ситуации и вырабатывать в себе черты настоящего руководителя. Но еще больше я уверен в том, что попытка воспитать менеджера в аудитории, неважно на каких программах — основательных или краткосрочных, на самом деле развивает в нем высокомерие и даже спесь. Люди начинают верить, что они — помазанники божьи.

Программы школ бизнеса

За исключением обучения на понятийном уровне, большинство управленческих программ, описанных Конджером, представлены специальными центрами подготовки и профессионального развития. Что касается школ бизнеса — даже под маркой «развитие менеджеров» они предложат вам стандартный курс по бизнесу. Это следует из структуры их устройства, квалификации преподавателей, образовательных целей.

Например, «управление финансами для менеджеров-нефинансистов», пожалуй, наиболее популярная из предлагаемых краткосрочных программ. В отчете по административному обучению, опубликованному в 1991 году «Business Week» (информация не устарела и по сей день), обратили внимание на следующее: в основном компании рассчитывали, что их сотрудники «окунутся в поток сверхсовременного мышления», а на самом деле менеджеры «занимались поверхностным изучением стандартных дисциплин, вроде маркетинга, под руководством узкоквалифицированных преподавателей» [Burne J. 1991, p. 103].

Ну и конечно, никакого комплексного подхода. Памятка, составленная несколько лет назад известной школой бизнеса, содержала следующие рекомендации: «Очень важно, чтобы [директор программы] постоянно, в течение всего времени, что она длится, находился на территории университета, встречался с преподавателями и отслеживал результаты работы, а также был в любой момент доступен для слушателей... Он не должен отлучаться дольше, чем на 48 часов». Понятно, что имеется в виду присутствие в колледже, а не в аудитории! Представить лектора на сегодняшний день и удалиться — для директора вполне достаточно. Это не касается вечеринок: директор программы «обязан присутствовать на всех неофициальных встречах»! Кроме разных внеучебных мероприятий программа включает набор лекций, которые читают несколько преподавателей. Ну и в чем здесь комплексный подход? Удивляюсь, что компании до сих пор это терпят.

Продвинутая программа по управлению

Еще один популярный продукт, предлагаемый бизнес-школами, — Продвинутая программа по управлению (Advanced Management Program; далее — АМР). Гарвардский и Чикагский университеты ввели ее в учебный план в 1940-е годы, хотя в Массачусетском технологическом институте аналогичный курс предлагался еще в 1931 году. К 1958 году уже сорок учебных заведений проводили обучение по подобным программам [Gordon, Howell 1959, p. 294].

Платону, возможно, и требовалось пятьдесят лет для воспитания настоящего руководителя, Гарвард же уверяет (на интернет-сайте), что сделает это за девять недель — «...и вы научитесь мыслить глобально». Конечно, Платон не рассчитывал, что люди будут отрываться от своих занятий на пятьдесят лет, а вот девять недель в Гарварде провести придется. Это, конечно, дает возможность сконцентрироваться на учебе, но так ли целесообразно пытаться постичь управление с отрывом от среды практического применения знаний? И потом, соответствует ли это нынешним темпам работы в компаниях?

Большинство этих программ (АМР) похожи на сокращенный курс МВА. Те же дисциплины и методика обучения. Например, АМР в Гарварде начинается с «комплексного анализа серии учебных ситуаций превращения международной компании в серьезного мирового конкурента за пару десятков лет», затем обучаемые намечают цели и задачи на этот курс и участвуют «в интенсивном четырехдневном модуле по основам бухучета и финансов». Самые загруженные недели в программе — с третьей по седьмую. В это время проходят «основные предметы по менеджменту»: «конкурирующая и корпоративная стратегия», «финансовый менеджмент», «лидерство в маркетинге», а также несколько факультативных дисциплин. В течение двух последних недель обсуждают «многочисленные и многогранные задачи корпоративного управления».

Что касается методологии АМР, то предпочитают учить на ситуативных примерах, особенно в гарвардском курсе. В надежде изменить общий подход к программе новый ректор заявил в интервью «*Fortune*», что «в педагогическом подходе Гарварда... он планирует сократить количество рассматриваемых в день примеров с трех до двух» [O'Reilly 1993, p. 54]. В каталоге программ 1996 года кратко упоминается, что к учебным примерам прилагаются описания методик их анализа с точки зрения «ситуации конкретного слушателя». Только анализировать слушатели обязаны самостоятельно: они «должны вести дневник, итожить и суммировать приобретенные знания и применять новые подходы и навыки для достижения конкретных личных целей». Таким образом, вполне можно удовлетвориться фулмеровским описанием общепринятых АМР, интерпретируемых как «отдельный обряд», никак «не связанный с иными формами повышения квалификации в ходе карьерного роста» [Fulmer 1997, p. 61–62]:

Слушатели должны были участвовать в обсуждениях и дебатах, выносить рекомендации и предлагать альтернативные решения, проводить презентации по обсуждаемым в классе темам. Часто давалось задание проанализировать экономический проект, который, тем не менее, никак не соотносился со сферой деятельности организации, где работал менеджер. Предполагалось, что слушатели в будущем смогут воспользоваться моделью решения, когда перед ними встанет аналогичная проблема [p. 60].

Недостаточно разработаны

В результате получается, что предлагаемые в бизнес-школах программы, ориентированные на развитие менеджерских способностей, не очень разработаны и недостаточно современны сами по себе. В заключении к исследованию, проведенному «*Business Week*» в 1997 году

в сорока четырех организациях по проблеме «Тенденции в воспитании руководящего звена», говорится: «менее 25 процентов респондентов признали, что университеты решают данную задачу эффективно». Статья завершалась выводом, что растаял «нимб доверия» школам бизнеса, и теперь центральное место в картине «образования» занимают сами компании [Vicere 1998, p. 538, 539, 541], а также консалтинговые фирмы. Согласно тому же «Business Week», 53 процента опрошенных компаний считают, что консультанты «результативнее всего учат управлению»; только 39 процентов сказали то же самое про школы бизнеса [Reingold 1999, p. 77].

Несмотря на это, изредка в бизнес-школах и прочих образовательных учреждениях возникают довольно любопытные программы по развитию.

Новинки

Во многих престижных учебных заведениях одна и та же серьезная недоработка. С одной стороны, есть «ученые регалии» — бакалавриат и магистратура, программы, которыми гордятся и над которыми трясутся преподаватели. С другой стороны, существуют курсы по менеджерскому совершенствованию, и эти программы мало заботит «ученый» преподавательский состав, так как ответственность за качество — не их проблема.

В результате — стандартные предложения, описанные выше, вполне привлекательные для вечно занятого преподавательского состава. Дешево и сердито. Правда, существует еще один эффект, хотя и нечастый, — появление всяких новшеств. Каждый профессор стремится разработать новую методику, так как это дает определенную свободу действий. Подойдет все, что угодно, если рынок это примет. И не надо ничего доказывать педантичным комитетам, главное — бюджетные средства. Напоминает немного поведение поставщиков за пределами школьных стен. Я хочу привести несколько наглядных примеров. Их огромное множество — здесь в основном собраны те программы, воплощение которых мне самому довелось наблюдать.

Программы Гхошала

Сумантра Гхошал — пример профессора «со стороны» — сначала преподавал в INSEAD, затем в Лондонской школе бизнеса. В начале 1990-х годов он принимал активное участие в разработке программы для Digital Equipment Corporation (DEC), нацеленной на «развитие методов функциональной поддержки за рубежом» для форсирования продвижения компании на новые рынки [Ghoshal et al. 1992, p. 54].

Программа длилась год и проходила в три этапа. Первый занимал две недели и проводился на территории INSEAD: рассматривался вопрос преодоления барьеров при выходе новой фирмы на рынок. На втором этапе, длящемся почти весь год, разрабатывались проекты развития и планировались возможности проведения рыночных исследований. Это было практическое изучение стратегий ключевых партнеров DEC, а также выявление задач, стоящих перед новой компанией. Группы распределялись по разным организациям, затем, на третьем этапе, они снова встречались в INSEAD, «анализировали результаты... сравнивали и противопоставляли ситуации, выводили аналитическую модель и делали общие выводы» [Ghoshal et al. 1992, p. 56].

Гхошал и его коллеги утверждают, что эта программа не разрабатывалась специально — она просто «возникла» в ходе общения сотрудников DEC с INSEAD [p. 59]. Они также заявляют, что с помощью программы налаживается связь «между образованием менеджеров и развитием организации... между проведением исследований и обучением действием... между преподавателями бизнес-школы и группой кураторов-профессионалов в компании» [p. 65]. (В ходе действия программы «в DEC столкнулись с самым значительным за всю историю компании падением прибыли». Расходы сократили, но программу решили продолжить.)

Программа начиналась с однодневного визита в EuroDisney — участники разбивали на группы, в их задачи входило наблюдать и исследовать. Во второй половине дня они делились результатами собственных наблюдений с менеджерами Disney. Ричард Паскаль, разработавший этот метод, называет его «уборка мусора в организации». Своеобразный выезд «в поле» — участники вынуждены использовать все свои способности наблюдать и подмечать, «чтобы как можно лучше понять механизм работы EuroDisney», включая стратегию компании, положение на рынке, менталитет сотрудников и философию руководства, ценности и тому подобное. Участники «могли делать что угодно, как любой посетитель Disney», и даже больше: «например, экспериментировать, проводить смелые опыты, „испытывая“ систему на прочность и наблюдать за реакцией», учитывая, что их действия законны и не нарушают дружеских отношений Disney и INSEAD. Такая «уборка мусора» оказалась эффективной методикой: настраивала учащихся на нестандартный подход самой программы и одновременно заставляла их напрячь наблюдательные и аналитические дарования.

В ходе второго этапа всех участников делили на группы и отправляли на неделю в различные компании по Европе (Daimler-Benz, Royal Dutch/Shell, Smith Klein Beecham). В первый день учащиеся опраши-

вали сотрудников фирм и наблюдали за работой. На следующее утро они представляли отчет своим коллегам. Интересно, много ли информации можно насобирать за один день? Оказалось, что немало: это как гроссмейстеру — довольно одного взгляда на шахматную доску, чтобы оценить ситуацию. Когда мы опрашивали участников, какая часть программы им больше всего пришлась по душе, они в основном вспоминали эти визиты в компании. Как и в DEC, их опыт накладывался на знания, полученные во время теоретической части.

Позже Гхошал перешел в Лондонскую школу бизнеса, где вместе с Линдой Грэттон основал Ассоциацию международного бизнеса, куда вошло по шесть руководителей высшего звена из шести компаний. Они провели три пятидневных семинара: в Азиатском регионе на тему «Глобальная стратегия и компания», в Североамериканском — «Рост и развитие бизнеса», и, наконец, в Европе — «Период преобразований». Опять же, «программа сочетала последние теоретические достижения и технологии с возможностями поделиться практическим опытом». У группы представителей из каждой фирмы был свой «деловой проект»: назначался управляющий организацией, кому и представлялись все отчеты по завершении работы. Один день обязательно посвящали «членам ассоциации» — «тщательному анализу каждой компании, входящей в ассоциацию, с точки зрения оценки ее конкурентоспособности в регионе».

Семинары AVIRA и Института Аспена

AVIRA — Awareness, Vision, Imagination, Responsibility, Action (информированность, предвидение, воображение, ответственность, действие), это пятидневный курс, предлагаемый по нескольку раз в течение года. Разработчик программы — Анри-Клод де Бетинье из INSEAD. Участники — управляющие высшего звена, организованные в группы по двадцать человек. Форма занятий — обсуждения за круглым столом. «Никаких лекций или примеров. Обсуждаемые темы — насущные вопросы, стоящие перед руководителями предприятий, реальные проблемы, беспокоящие участников» (интернет-сайт, 2003 год). Задачи, особо актуальные для менеджеров высшего звена, — не приобретение новых знаний или отработка навыков, а самопознание и искусство мыслить альтернативно, особенно в вопросах управления, а также умение «отучать» себя от закоренелых привычек и стереотипов, что, как пояснил мне Бетинье, весьма «болезненный процесс».

Программе AVIRA, во всяком случае теоретически, аналогичны недельные семинары Аспенского института для руководителей, где управляющие учатся «у великих мыслителей прошлого» (Аристотеля,

Джефферсона, [Джона] Локка) и обсуждают вопросы «в беседе» — по-сократовски, правда не прогуливаясь, а «за круглым столом». В проспекте за 2000 год эти семинары рекламируют как «ищущие, экспериментальные, а также высвобождающие в процессе бесед и общения ваш образ мыслей».

Программа сухопутных войск США

В 1997 году Ричард Паскаль написал статью о захватывающей масштабной имитационной модели игры, проводимой Национальным обучающим центром сухопутных войск США (United States Army National Training Center — NTC). «В течение двух утомительных недель вся организация — а это штат от трех до четырех тысяч сотрудников всех уровней — ведет борьбу с равным противником в смоделированной игре, настолько приближенной к реальности, что процесс не оставляет равнодушным ни одного из участников» [Pascale et al. 1997, p. 134]. Я съездил на место действия, в пустыню, вместе с Паскалем, чтобы самому посмотреть на «ненастоящие» танковые бои и воздушные атаки.

Один из бригадных генералов признался, что научился в NTC большему, чем за четырнадцать лет карьеры. «Изо дня в день мы сталкиваемся с жестокой реальностью жизни, с несоответствиями между отличными замыслами и ошибочным исполнением, и где существует громадная разница между тем, чего ты ожидал от врага, и что он сделал на самом деле» [p. 135].

В этой работе принимали участие 600 кураторов — по одному на каждого ответственного менеджера, — и они находились рядом со своими подопечными 18 часов в сутки. Отчет по завершении операции под названием «Проверка после сражения» превратился в изнурительную процедуру; нам пришлось наблюдать, как закаленные в боях командиры сникали, услышав критику в свой адрес (которая сыпалась в огромных количествах, несмотря на недосып участников). По словам главнокомандующего NTC, такой «разбор полетов» дисциплинирует, «заставляет задуматься, что и зачем делается. К тому же, эта методика отучает вот уже третье поколение офицеров от контрольно-приказного стиля командования и учит их преимущественно пользоваться „собственным интеллектом“» [p. 136].

Программа CCMD

Одна из самых удачных из известных мне программ, направленных на развитие управленческих навыков, была разработана Канадским правительственным центром развития менеджмента (Canadian govern-

ment Centre for Management Development — CCMD) для лучших кадров, занимающих высокие государственные посты. Она длится общим сроком полгода и рассчитана на 56 рабочих дней, половина программы проходит в столице Канады Оттаве, а другая уходит на «полевые исследования».

В ходе первого периода анализируются управленческие и физические способности каждого, и вырабатывается индивидуальная стратегия роста. Затем следует первый четырехнедельный модуль, в котором уделяется особое внимание «долгосрочным тенденциям» и «глобальным вопросам, стоящим перед Канадой». При этом ведутся маркетинговые исследования внутри и за пределами страны, а также организуется обучение действием в небольших группах. Во время следующего модуля, проходящего через два месяца и также рассчитанного на четыре недели, акцент делается на «политические, социальные и экономические традиции в жизни Канады», и опять значительную часть занимают исследования. Управление — тема третьего, трехнедельного модуля, на нем рассматриваются «ключевые моменты краткосрочной политики и вопросы управления страной». После всего готовится заключительный отчет перед главами государственной службы Канады.

В программе CCMD обращается усиленное внимание на воспитание «самоуправляемого обучения», «работу в мини-группах», а также «на укрепление интеллекта и на переосмысление профессиональных методик». Это не просто слова на бумаге — я неоднократно видел, как привносится в жизнь все то, что вдохновенно рождалось в аудитории.

На презентации программы в июне 1993 года, на конференции один из директоров, Ральф Хайнцман высказался насчет «общего направления развития» CCMD и в целом системы воспитания менеджеров: во-первых, создавать серьезные предпосылки для переоценки себя самим человеком, во-вторых, формирование универсального планетарного сознания, и, в-третьих, установка теснейшей связи между обучением и работой. По его мнению, в задачи CCMD входило ни больше, ни меньше, как помочь участникам обрести мудрость.

В литературе по управленческому развитию постоянно говорится о необходимости поддержки со стороны руководителей высшего звена. Но никто не учитывает обратной стороны медали: как только великие покровители уходят со своих постов, о программах, находящихся под их патронажем, тут же забывают. Я не раз видел, как прекрасные инициативы, такие как CCMD, исчезали со сменой руководства или после ухода организатора. Те, кто приходит на их место, считают, что это не *их* программа. Гораздо реже доводится слышать слова восхищения в адрес того, что создано другими. Чудесный сад, выращен-

ный для воспитания менеджеров, замусорен, а то, что осталось от замечательных замыслов, новые садовники просто не удосужились сохранить. Мы не столько испытываем недостатка в идеях, сколько в людях, которые продолжали бы хорошие традиции.

Обучение действием

Обучение действием уже давно используется как один из основных принципов воспитания менеджеров. Но в основном в Европе, особенно в Англии и Бельгии⁴, среди людей, знакомых с теориями Реджа Реванса*. Затем, в Америке, с аналогичными взглядами появляется Джек Уэлч. Его программа «Work-Out»**, разработанная для General Electric, становится необыкновенно популярной, и большинство американцев подхватывают эту методику управленческого совершенствования. Наконец, спустя десятилетия после попыток Реванса, в свет выходит журнальная статья с характерным названием «Action Learning: Executive Development of Choice for the 1990s» («Обучение действием: методика воспитания руководителей — мода 1990-х») [Keys 1994].

Итак, в ультрамодном мире менеджмента каждая уважающая себя программа включает обязательный компонент — обучение действием. В результате и без того занятым менеджерам приходится тратить время на выполнение общих с коллегами проектов, частично с целью обучения, частично с целью взаимодействия и общения, но в основном, очевидно, чтобы совершить нечто для своих работодателей.

Куда отнести метод «обучения действием»? Если к программе просто добавлен «проект», это не что иное, как обычная учебная работа, чем, собственно, и были все вышеописанные в данной главе курсы и программы (а также программы MBA, обсуждавшиеся в седьмой главе). Но если смотреть на этот подход как на философию воспитания

⁴ Собственно, еще в 1915 году Джон Дьюи писал о необходимости связать мысль и действие, и дать учащимся возможность приобрести «уникальный опыт», понять принцип, как «существование проблемы... стимулирует мысль», см.: [Burgoyne, Mumford 2001, p. 25].

* Реванс Редж (род. 1907 г.) — английский исследователь и консультант, автор концепции «обучение через действие», впервые сформулированной в 1945 году. — *Примеч. переводчика.*

** *Work-Out* — программа, запущенная General Electric в 1989 году и известная под названием «программа ликвидации»; целями ее были ликвидация всех бюрократических препон, создание в компании атмосферы доверия, придание всем работникам уверенности в себе и, следовательно, превращение GE в «компанию, свободную от барьеров». Название «Work-Out» стало фирменным знаком General Electric. — *Примеч. переводчика.*

менеджеров, что пытались делать Реванс и его последователи, то его нельзя механически отнести к методикам управленческого развития. Скорее, он лежит где-то на границе между неформальным курированием на рабочем месте и прохождением официальных курсов с отрывом от работы. Активная деятельность «с выездом на место», то есть производственной практикой, в сочетании с последующим анализом и обсуждениями — отличная методика обучения — если хотите, особая учебная дисциплина в деловом мире. Но при использовании «для галочки», особенно если предпочтение отдается действию, а не осмыслению действия, это вовсе не воспитание менеджера, а скорее дополнительная работа для него. В своей книге под обучением действием я подразумеваю одну из форм организации воспитания менеджера и обсуждаю педагогический подход к ней в следующей главе.

Обучение действием по Ревансу

В книге «The A.B.C. of Action Learning» («Азбука обучения действием») Реванс критикует абстрактное теоретическое обучение и пропагандирует обучение в ходе практического выполнения заданий. «Без действия не может быть учения, как и обучение неотделимо от действия» [Revans 1983, p. 16]. Автор имеет в виду определенный вид действия: «Постановка перед обучающимися вопросов в форме конкретной проблемы, решение которой им необходимо найти» [p. 11]. Это им и приходилось делать в ходе «программы», когда «каждому участнику поручалось... настоящее задание», и на выполнение его приходилось тратить весь рабочий день или иногда совмещать работу с исследованием [p. 16, 19]. Другими словами, хотя задание и было настоящим, приобретаемый менеджером опыт был не естественным, а скорее навязанным.

Реванс не отрицает применения «формального инструктажа» в виде помощи в решении проблем и стимула к «глубокому исследованию» [p. 12]. Ключевым моментом была опора на уже имеющийся опыт: «Всестороннее изменение поведенческого стиля является результатом переосмысления прошлого опыта, а не приобретения нового знания», особенно если процесс протекает в среде общения с «менеджерами, также стремящимися пересмотреть свое восприятие».

С другой стороны, Реванс считает, что «вмешательство профессионалов всегда влечет за собой некую неопределенность: как правило, их суждения амбициозны, а взгляды бывают, что намного хуже, консервативны» [p. 14]. Поэтому «в задачи преподавателя по менеджменту» входит «создание условий для общения и взаимодействия участников» [p. 15] (автор жестко высказывается по поводу «равнодушных преподавателей, включая тех, кто проводит занятия по разбору учеб-

ных примеров» [Revans 1983, 16]). Ключ к правильному обучению — групповые практические занятия, или, по терминологии Реванса, «организованное активное обучение». А по словам Релина, именно так «проходящие обучение учатся извлекать уроки из собственного опыта, видеть предпосылки своих действий и изменять ситуацию в соответствии с теоретическими и практическими знаниями, а затем опробовать новую схему действий с учетом приобретенных навыков» [Raelin 1993, p. 6].

Во всем этом заложен большой смысл, фактически, эти соображения послужили основой для метода, описанного в следующих главах: обучение в сочетании с действием, то есть индуктивный и даже исследовательский подход.

Но неожиданно Реванс разворачивается на 180 градусов и обращает все в довольно жесткий «научный подход». Он описывает «последовательные ступени» процесса обучения действием с точки зрения предварительной гипотезы, используя лексику теоретика: апробировать, протестировать, поэкспериментировать, проверить и сделать выводы [Revans 1983, p. 16, 17–18]. «Последовательность необходима», так как это учит менеджеров планировать время [p. 33], Реванс утверждает это вопреки тому, что уже не раз высказывалось: творческий подход к проблеме — увлекательный циклический процесс, мысль вытекает из действия, а действие, в свою очередь, является продолжением мысли [Weick 1979]. В очередной раз управление свели к простому анализу. Не менее курьезен подход Реванса к воспитанию высшего руководства: их проекты «продиктованы уже сложившейся сложной ситуацией внутри компании» и направлены на «решение проблем, не обращать внимания на которые и дальше было бы просто стыдно». С его точки зрения, «обучение действием не имеет никакого отношения к отвлеченным вопросам, а подразумевает импульс к действию для *реальных* людей, берущих на себя *подлинные* проблемы в *конкретный* момент времени» [Revans 1983, p. 62], словно существуют *нереальные* заботы и тревоги высшего руководства, и пока оно находится в процессе обучения действием, то само себя избавляет от борьбы за власть.

«Лундский менеджмент»

Как я уже говорил, метод обучения действием, благодаря стараниям Реванса, был распространен в Европе, в том числе он применялся в некоторых программах МВА (см.: [Gosling, Ashton 1994]). Лундский институт менеджмента (г. Лунд, Швеция), «Лундский менеджмент» — независимое образовательное учреждение, созданное в 1977 году, разработал свой вариант обучения действием, так называемое «действие

осмысленное и усвоенное» (Action Reflection Learning) (см. рис. 8.2), с участием ста пятидесяти компаний и ста профессиональных ассоциаций. Небольшие смешанные группы участвуют в «открытой», «партнерской» и «внутриорганизационной» программах. Участников помещают в другие подразделения их же компаний или отправляют в организации-партнеры, где они работают под руководством преподавателя. Для достижения более эффективного результата организуются специальные рабочие группы — в них участники делятся опытом и обсуждают проведение презентаций.

Лундский подход к решению проблем кажется более действенным, чем метод Реванса. По словам Леннарта Ролина, основателя и президента Института менеджмента в Лунде, именно осознание участниками происходящего способствует тому, что они «создают собственные ...теории и приходят к своему видению ситуации». В Лунде любят работать над «„парадоксами менеджмента“: на грани действия и осмысления, порядка и хаоса, неумолимого человеческого фактора и строгих рамок мира бизнеса» [Rohlin 1999, p. ii]. И возможно, как ответ на отношение Реванса к высшему руководству, в Лунде укорен-

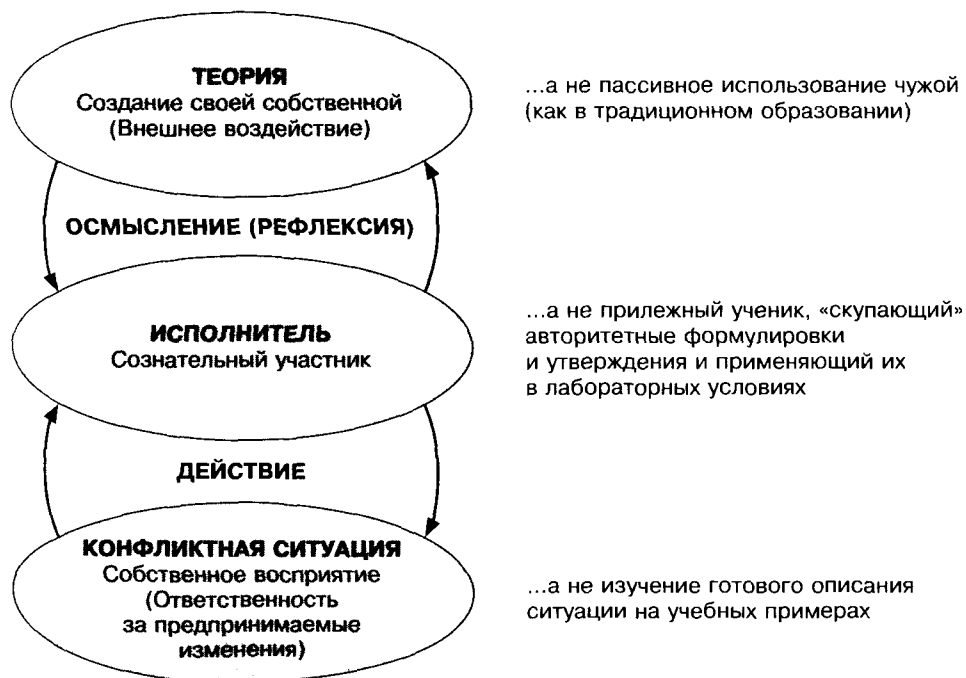


Рисунок 8.2.
Философия обучения по «Лундскому менеджменту»
[Rohlin 1999, p. 8]

нилось основательное намерение уйти от «субординации» к «сотрудничеству» между коллегами, от «власти и контроля» к «делегированию прав и доверию друг к другу» [Rohlin 1999, p. 9]. Из этого следует, что от системы воспитания руководителей, принятой в определенной компании, зависит подход к роли менеджмента в целом (мы уже обратили на это внимание в пятой главе и будем говорить об этом в дальнейшем).

Программа «Work-Out» в General Electric

Реванс был бы рад — наконец его принципы начали распространяться: в 1990-е годы в США программа «Work-Out» приобрела необычайную популярность. А может быть, и расстроился — ведь процесс был инициирован ради руководителей компании и скорее преобладало действие, чем его осмысление.

Джек Уэлч занял руководящий пост в General Electric в 1982 году и сразу попытался расправиться с бюрократией, сломать преграду, мешающую менеджерам исполнять возложенные на них обязанности. Как многие главные управляющие, в дальнейшем пытавшиеся следовать его примеру, Уэлч начал с сокращений — сокращения иерархических уровней управления компанией, сокращения количества работающего персонала, отделов продаж и так далее, пока не получил прозвище Нейтронный Джек по аналогии с нейтронной бомбой, способной убивать людей, но оставлять нетронутыми здания.

Но в отличие от других руководителей, Уэлч добился большего. Он хотел увеличить производительность, и поэтому предоставил слово людям, непосредственно участвующим в производстве, так как, по его мнению, они лучше знают, что именно можно усовершенствовать. Итак, в 1988 году Уэлч и Джим Баугман, возглавлявший учебный центр «Кротонвилл»*, создали программу «Work-Out», в которой «заявили, что пора покончить с абсурдной ситуацией, исчерпавшей себя (worked-out) в General Electric, когда сотрудники буквально изматываются (workout), а проблемы при этом остаются нерешенными (worked-out)» [Slater, Welch 1993, p. 214] и предложили более эффективный способ организации работы.

* У Минцберга — GE's Crotonville Management Development Center; более официальное название — GE's Crotonville Executive Business Management University. Корпоративный университет General Electric в Кротонвилле (штат Нью-Йорк) создан специально для сотрудников разных уровней, работающих в многочисленных филиалах компании. В 2001 году учебному центру присвоено имя Уэлча. — *Примеч. ред.*

С течением лет к этой идее примешались другие взгляды, во всяком случае судя по отчетам и статьям в прессе. В результате существует исконное понятие программы «Work-Out», но это же название используется в качестве «прикрытия» для других инициатив General Electric (из частных писем Дейва Ульриха), две из них обсуждаются ниже.

Эволюция «Work-Out»

Первоначально под идеей «Work-Out» предполагалось проводить эдакие «городские собрания жителей Новой Англии», когда жители имели возможность общаться со старейшинами и отцами города, то есть организовывались встречи руководства с простыми рабочими и их совместное обсуждение деятельности компании в группах по сорок или пятьдесят человек. Каждая группа делилась еще на три-четыре подгруппы, работа в них курировалась сторонними консультантами и университетскими профессорами. В течение трех дней участники в мельчайших деталях прорабатывали план развития организации — «как избавиться от канцелярщины и бюрократии» — со слов Стива Керра, также руководившего учебным центром в Кротонвилле (см. беседу с ним: [Hodgetts 1996, p. 70]). Они начали с того, что «лежит рядом» — с вещей, которые легко изменить, например с «сокращения количества отчетов».

После того как группы отработывали списки предполагаемых изменений, определялся план действий и назначался ответственный по каждому пункту. В последний день после обеденного перерыва приходили менеджеры с четырьмя-шестью исполнителями и в течение трех часов выслушивали предложения. Они должны были высказать свое «да» или «нет» по каждому вопросу. В результате в GE прошло эффективное сокращение штата и одновременно повысилась производительность [p. 70].

В настольной книге каждого менеджера, книге о программе «Work-Out», Ульрих, Керр и Ашкеназ утверждают, что «Work-Out» — больше, чем просто способ справиться с бюрократией и решить проблемы, эта программа — «катализатор вооруженной рабочей силы», способной бороться с канцелярщиной и «опора в создании развивающейся, современной, организационной культуры без границ» [Ulrich et al. 2002]. «Work-Out» также может стать помощником для «тех менеджеров и руководителей, кто, вместо того чтобы запирается в кабинете и отдавать распоряжения в приказном порядке, стремится к совершенству, и кому необходимо научиться принимать быстрые

решения, прямо вытекающие из общения с сотрудниками компании» [Ulrich et al. p. xiv].

Однако через пять лет после введения «Work-Out», на свет появляется, как отмечается в обзорной статье «Fortune», второй способ применения программы: «руководители подразделений или высшее руководство компании обозначали реальные ситуации, требующие своего разрешения, и поручали это сделать команде менеджеров». В качестве примера Баугман приводит решение таких задач, как «определение рынка финансовых услуг GE в Индии» и «повышение значимости GE в автомобильной индустрии». Для их решения из 3500 старших менеджеров компанией были выбраны сорок и разделены на шесть команд, работающих вместе в течение месяца, «проводящих исследования и опросы, и с этой целью путешествующих по миру». Предварительно команды получили четкий инструктаж от преподавателей школ бизнеса, обучивших их «новым способам самоорганизации, мышления и принятия решений». Каждая команда представила отчет Уэлчу и другим руководителям [O'Reilly 1993, p. 54]. GE также внедрило программу под названием «Лучшие методы», еще один «вариант Work-Out», согласно Роберту Слейтеру. Сотрудников GE направляли в другие компании, где они перенимали методы повышения производительности. Кроме этого, как утверждает Керр, работники переходили в другие подразделения самой GE, что опять же можно назвать очередным вариантом⁵.

Керр рассказывает о сопротивлении, возникшем в самом начале внедрения программы: так как Уэлч навязывал «Work-Out», то «людям приходилось вникать в нее, даже если им того не хотелось. Да и на сегодняшний день вовлечение людей остается насущной проблемой» [Hodgetts 1996, p. 72–73].

[«Work-Out»] продолжают применять, но идея претерпела ряд изменений. На первой стадии процесс был осознанным и формальным. Мы называли его «противоестественные телодвижения в неподобающем месте»... так как действия не вписывались в стандартные рамки бизнеса, на что мы старались не обращать внимания... На второй стадии мы учили людей проводить все это, не выходя за пределы их подразделений. Теперь мы называли это «противоестественные телодвиже-

⁵ Керр выделяет всего три варианта программы, назвав второй «Процессом наращивания изменений» («Change Acceleration Process», CAP), который, по его мнению, служил хорошей заменой «Work-Out» (причем довольно скоро это произошло на практике, так как множество компаний моментально сворачивали эту идею!). А третий вариант — «Лучшие методы» («Best Practices») — рассматривается отдельно. Он утверждает, что на тот момент «Work-Out» приобрела такую популярность в различных отделах компании, что никто уже не следил за ее эволюцией [Hodgetts 1996].

ния в подходящем месте». Затем, учитывая, что все сделано правильно, происходит переход на третью ступень: «естественные действия в нужном месте», когда принципы программы стали нормой жизни для сотрудников. Теперь мы редко проводим «Work-Out» формально и централизованно. В большинстве компаний она применяется как одна из стандартных практик... И если бы кто-нибудь спросил меня, сколько программ «Work-Out» у нас проходит в год, я бы с радостью ответил, что не имею об этом ни малейшего представления. О них не трубят на каждом шагу. Ведь это так обыденно... Сегодня можно даже не проводить «Work-Out», и никакой катастрофы не произойдет, так как никто за этим не следит. *Думаю*, что теперь сотрудники делают это, если хотят увидеть результат ([Hodgetts 1996, p. 72, 73]; курсив наш. — Г. М.).

Интересное замечание, если учесть, что речь идет об одной из самых известных американских программ по развитию менеджмента!

И интересная эволюция самой идеи воспитания менеджеров. Говоря о варианте программы CAP, Керр заметил, что «нужно придумать проект „полезный“, а не просто „приятный“». Ударение однозначно ставится на действие, а не на осмысление, то есть на первом месте — получение результата, а не воспитание менеджеров. А может быть, подобным образом компания и воспитывала своих менеджеров, приучая их к изменениям: обучение действием и применение полученного опыта в дальнейшем. Если это так, то «Work-Out» действительно следует отнести к «Стимулу и Наставничеству» (но не к «Контролю»), — не программа, а этаким источник света.

Не довольно ли действий?

Так к чему нас приводит обучение действием? Лично у меня нет однозначного ответа. Менеджеры — люди занятые, а после всех сокращений штатов — у них еще больше работы. Собственно, их труд заключается в совершении действия, и обычно они не испытывают недостатка в проектах.

Конечно, было бы весьма полезным разнообразить эти программы — поездкой ли в новые места или знакомством с неизвестными проблемами. И работа идет, и обучение — о чем, собственно, и говорил Макколл. Возможна даже смена культуры, так как в GE любят новшества. Но в основе всех этих вариантов лежит действие, и тогда я возвращаюсь к Ревансу и его мольбе о необходимости осознавать то, что совершаешь. Уэлча беспокоила бюрократия в GE — ее нежелание что-либо предпринимать, — и его программы были нацелены на эту проблему. Но сегодняшним менеджерам, что *им* более всего необходимо для роста — еще дополнительной деятельности или воз-

возможность осмысления действий, которых они и так уже насосершали предостаточно? Поставим вопрос иначе: в чем больше испытывают потребность менеджеры — в расширении собственных возможностей действовать или в углублении своей способности размышлять и анализировать? Конечно, это риторические вопросы, так как основная цель организации — действие, а цель менеджеров — извлекать из этих действий наибольший результат. Но я собираюсь доказать вам в следующей главе: существует нечто, что требует умения отстраниться от деятельности.

На пике популярности «Work-Out» появилась статья «Strategic Shifts in Executive Development» («Стратегические изменения в воспитании менеджеров») [Mann, Staudenmier 1991]. Компании искали способ достижения своих целей, поэтому «специалисты в области управленческого развития сконцентрировались на разработке индивидуализированных стратегических программ, нацеленных „на результат“ для руководителей высшего звена» [р. 37]. Программы «должны быть разработаны так, чтобы люди были уверены: результат их работы напрямую зависит от участия в подобных программах, а не просто от выделенного времени на обдумывание действий» [р. 40]. *Просто уделить время осмыслению.* Какое любопытное заявление! Абсолютно неверное, губительное для целей обучения, вне зависимости от того, насколько модно это сегодня в практике развития менеджмента. А все потому, что учиться — не синоним слова действовать, а означает оно «постигать». Рефлексия — это не просто путь к решению какой-то проблемы, а звено системы управления, и возможно, самое слабое в сегодняшнем неумеренном мире.

Несомненно, действие с его последующим осмыслением может стать мощным средством обучения — пример программы армии США, — но пока мы помним о конечной цели: научиться, а не просто сделать. Как заметил Джо Релин, энтузиаст обучения действием, «противники идеи считают, что большинство таковых программ уделяют слишком много внимания практике за счет теории» [Raelin 1994, р. 305].

В одном из эссе Педлера по обучению действием был такой рисунок: воздушный шар и два свисающих из корзины груза с ярлыками — «выполни дело!» и «самосовершенствуйся!», а под ним надпись: «Если мы хотим лететь дальше, что-то одно придется сбросить» [Pedler 1997]. Реванс не уставал отвечать на это: «Неужели они не знают, что им нужно и то и другое!» Но сумеют ли организации одновременно и иметь пирог и съесть его? И дело делать и усваивать знания? Сработает ли лундский принцип «учимся и зарабатываем одновременно» так, как хотелось бы? Или получение прибыли в итоге выкурит усвоение, а погоня за результатом в конечном счете поглотит осмысление? Ответ Педлера прост: «На практике сложно иметь два

приоритета» [Pedler 1997, p. 256]. Возможно, пришло время понять, что изучение вообще не нужно смешивать с активной деятельностью. И может быть, в воспитании руководителей просто использовать тот опыт, который практикующие менеджеры уже имеют.

Корпоративные институты

Пожалуй, своего совершенства система управленческого развития достигла в старых штабных колледжах (staff colleges). В этих заведениях менеджеры готовились к конкретной работе в определенных учреждениях, поэтому все обучение подстраивалось под цели этих организаций. То есть наряду с приобретением навыков и приобщением к понятиям студенты получали определенную дозу инструкций, целью которых было упрочить связь между человеком и системой, воспитать лояльный персонал и обеспечить полное принятие сотрудниками норм, правил и стратегии компании.

Самые известные штабные колледжи, естественно, были военными, там формировался офицерский состав (например, американское военное училище в Уэст-Пойнте или английский Сандхерстский военный колледж). Конджер считает, что «в армиях во времена Античности и Средневековья», хотя основное внимание и уделялось физической подготовке, «уже были разработаны программы, как обучить молодых людей военному искусству» [Conger 1992, p. 39]. Аналогичные учреждения существовали и на гражданской службе. Наверное, самое славное среди них было в Древнем Китае, где воспитывались благородные мандарины.

В армии штабные колледжи продолжают существовать, в остальных сферах жизни это понятие устарело. Но недавние исследования развития корпоративного сектора, особенно в США, показали, что идея вновь возвращается. В течение 1990-х годов во многих компаниях были созданы специальные подразделения, занимающиеся воспитанием менеджеров и персонала компании. Их называли разными именами, но самое популярное — «корпоративный университет».

Я считаю, что эта идея удачна не только потому, что процесс воспитания менеджеров наконец признается как комплексный, требующий особого внимания и регулирования, а также потому, что благодаря такому подходу пресекается удручающая тенденция отстранения менеджеров от корпоративной среды во время обучения, как это происходит на всяких курсах. К тому же человек получает поддержку, а не слышит от всех, что он сам ответствен за свое образование. (Возможно, название «университет» не очень удачно, так как за ним скрываются не имеющие ничего общего с университетским образо-

ванием лишь современные замечательные идеи. Основная цель этих подразделений — воспитание человека, а не присвоение ему ученой степени⁶. Очень жаль, что корпоративные учебные заведения «прикидываются» университетами, а университетские школы бизнеса, в свою очередь, имитируют заинтересованность в каждом индивиде — при таком раскладе и те и другие дезинформируют потребителя и изменяют своему предназначению. В данном случае более подходящими были бы названия «академия», «институт» или «центр», применяемые соответственно в LG, GE и Boeing⁷.)

Жанна Мейстер, посвятившая свою книгу исследованию этой новой тенденции в управленческом развитии, считает, что корпоративные университеты закладывают основы для принципа непрерывного обучения сотрудников на любом уровне, от почасовых работников до руководителей высшего звена и даже еще дальше — следуя по цепочке поставщик—покупатель [Meister 1994]. Особое внимание уделяется развитию навыков, непосредственно относящихся к служеб-

⁶ Собственно говоря, некоторые корпоративные «университеты», созданные давно, действительно стали выдавать дипломы и присваивать ученые степени, впоследствии они выделились в независимые учреждения и даже сменили свое название, например Школа менеджмента консалтинговой компании Arthur D. Little или Институт General Motors.

⁷ В книге Жанны Мейстер указано тридцать таких учреждений, и только половина из них идет под буквой «У», то есть «университет». Четыре называются «институт», четыре — «центр», и три — «колледж» [Meister 1994]. Напомню, что впервые название «университет» для корпоративного учебного заведения использовалось как шутка: в 1960-х годах фирма McDonald's основали «Университет гамбургеров», где обучала «гамбургерологии» (интернет-сайт, 2003 год). А корпоративное заведение, благодаря которому название стало восприниматься уже серьезно, — Университет Motorola — практически прекратило существование. Его основатель, Билл Уиггенхорн, в статье 1990 года искренне поделился своими сомнениями относительно целесообразности использования слова «университет»: «Я считаю, что оно слишком высокопарное. Ведь это не институт знаний, а тренинговый и образовательный центр для сотрудников и менеджеров» [Wiggenhorn 1990, p. 80]. Однако «руководителю компании такое название импонировало — он считал, что оно создает ожидание карьерного роста» [p. 81]. Уиггенхорн четко обозначил, чем его учреждение отличается от университета — хотя бы тем, что преподавали в нем «только что вышедшие на пенсию сотрудники Motorola и замужние женщины с университетским образованием и уже взрослыми детьми» [p. 82]. Несмотря на эти возражения, термин прилип, и появился «университет тяжелых грузовиков Ford» (Ford Heavy Truck University), а также многие другие [Meister 1994]. «Питер Хастон, директор университета при фабрике одежды (Hart Schaffner & Marx University), считает, что „университетская“ тема очень успешна... из-за целевой аудитории — не сотрудников компании, а розничных торговцев, продающих костюмы в магазине... [и получают] новый статус и положение, которых они не имели, работая в торговых залах универсамов Macy's или Dillard» [Meister 1994, p. 46].

ным обязанностям и восприятию корпоративной культуры, а также к удовлетворению стратегических нужд компании. Таким образом, как и в старых штабных колледжах, программы разрабатываются под определенную организацию. «В корпоративных аудиториях предлагается не сотня общеразвивающих предметов», а лишь несколько, но «самых важных для этой компании» [Meister 1994, p. 21]. Например, в некоторых, с «целью воспитания», просто рассказывается «об истории компании, традициях, успехах и поражениях» [p. 110]. Сотни лет назад от города к городу путешествовали менестрели, распевая песни и повествуя людям о том, что творится в других концах страны. Сегодня эта функция возложена на корпоративных трубадуров, старающихся добиться того же в учебных аудиториях.

Центр подготовки руководства в компании Boeing — интересный пример того, на что такие учреждения способны⁸. У них есть замечательный учебный городок около Сент-Луиса, и там можно разместить 120 человек. С 28 февраля 1999 года по 1 мая 2000 года центр выпустил всего 2920 обучавшихся по основным программам и принял 17 143 участника однодневных программ. Сотрудники Boeing называют центр перекрестком, где встречаются менеджеры всех уровней, объединенные общими целями — «выработкой единых стратегий и единой корпоративной культурой, общением и обменом опытом».

В 2000 году в центре предлагалось семь программ, систематично распределенных по всем уровням менеджмента (от стартового до высшего), сосредоточенных на управлении бизнесом, оперативном управлении, управлении персоналом и личностном развитии. Как правило, эти программы были разработаны специально для нужд Boeing, но в составлении некоторых участвовали сторонние эксперты, а часть занятий также могла проводиться за пределами компании.

Всегда считалось, что менеджеры должны пройти обучение в момент перехода на следующую ступень карьерной лестницы, чтобы лучше сконцентрироваться на умениях, необходимых на новом уровне. Программа для вступающих на должность менеджера среднего звена помогала кандидатам попробовать себя в роли «управляющего компанией, инициатора нововведений и связующего звена между стратегией и исполнением», а на программе для руководителей высшего звена представлялась «целая система» восприятия организации с разных точек зрения. Программа для руководителей под названием «Переход к

⁸ Это определение было дано Кэрол Ямада, старшим менеджером центра, во время презентации, на которой мне довелось присутствовать; она проходила 31 мая 2000 года во Франции в рамках весенней конференции по «росту руководящего звена», организованной Бобом Маунтейном. На следующий день Гарри Стоунсифер, президент компании, официально представил новый центр.

управлению» («Transition to Management») включала три компонента: первое — «основы»: по таким вопросам, как оплата труда, общение с профсоюзами и бизнес-этика; второе — «эффективная работа с людьми» и «управление бизнесом»; третье — само «руководство»: обозначалась «роль менеджера» и «проводилась связь между действиями руководителя и результатом для организации». В 2000 году обучение по этой программе в центре прошло 60 групп по 24 человека в каждой!

Более лично-ориентированные и не столь массовые — корпоративные академии, занимающиеся вопросом воспитания каждого менеджера в отдельности. В специальных оценочных центрах определяются конкретные нужды определенного человека, с учетом которых для него вырабатывается программа обучения и порядок ротации должностей. Здесь подстраиваются под личность, а не под организацию в целом. Также существуют компании, доверяющие воспитание своих менеджеров определенным школам бизнеса, но строго по контракту и с учетом выполнения всех требований.

Будущее корпоративных институтов усовершенствования

Исчерпаны ли все ресурсы такого подхода к воспитанию менеджеров? Как уже говорилось выше, в то время, что я пишу эти строки, учреждение, положившее начало самой идее, — Университет Motorola (см.: [Wiggenhorn 1990]) — почти прекратило существование. И в статье «Financial Times» 2003 года заявляется: «Наше исследование показало, что большинство крупных компаний на сегодняшний день едва ли заинтересовано в наличии корпоративных университетов» [Bradshaw 2003 a]. Если это правда, то стыд и позор — ведь с водой выплескивают ребенка. Хорошо, допустим, компании не нуждаются в «университетах», но им нужны тщательно продуманные программы воспитания своих менеджеров — и в этом основная идея главы.

Сравнение японского и американского подходов

Сопоставим две полностью противоположные системы — методики менеджерского усовершенствования в Японии и Америке, — этим мы и обобщим все сказанное в настоящей главе. Конечно, в обеих странах есть много схожих методик — как мы уже заметили, японские компании иногда уходят от традиций, в то время как американцы по-

рой, наоборот, становятся более консервативными. Но в целом подход в этих двух странах совершенно разный.

Крупные японские корпорации на самом деле не возлагают надежд на сторонние обучающие организации, которые учат людей чему угодно, только не управлению, а самостоятельно занимаются образованием сотрудников, разрабатывая довольно обширные комплексные программы.

Согласно описанию Окадзаки-Уорд, все обычно начинается с церемонии официального введения в должность: «первого апреля в большинстве корпораций на специальных собраниях приветствуют новых сотрудников. Президент выступает с приветственной речью и рассказывает о философии и видении компании». Затем следует «начальный курс обучения, в ходе которого сотрудник начинает ощущать себя частью рабочего коллектива» [Okazaki-Ward 1993, p. 244]. Это может занимать немало времени, до года и более, и подразумевает совмещение работы и обучения, а также выполнение других заданий, например работа в производственном отделе под руководством «старшего брата» — более опытного коллеги [p. 246–247].

«Золотая середина» карьерной лестницы обозначена назначением на контролирующие должности, так как сотрудники, свыше десяти лет проработавшие в компании, научились «направлять свои мысли и действия на решение ее проблем» [p. 248]. В одной из статей «Economist» говорится, что «официальные аттестации проходят, как минимум, три раза в год» [Haynes 1991, p. 23].

Параллельно с этим сотрудники выполняют «развивающие задания» совместно со старшим менеджером: например, выработка плана на достижение определенной цели или участие в проектах, требующих ответственного подхода и проявления инициативы, — все это с целью обучения целостному подходу. Также не забывают о таких технически необходимых знаниях, как, скажем, бухгалтерский учет, включая обучение на курсах повышения квалификации по соответствующим предметам [Okazaki-Ward 1993, p. 313].

В результате мы имеем обширный набор методик, единство всех теорий воспитания менеджеров, подробно представленных в этой главе: продвижение, наставничество, контроль, вспомогательные курсы, немного обучения действием (задолго до того как это приобрело популярность на Западе) — все в целом выливается в систематически спланированный карьерный рост (как в случае с корпоративными институтами). Пожалуй, отсутствует (к счастью!) только один метод — «потони или выплыви».

Не знаю, знакомы ли в японских корпорациях с понятием «штабных колледжей», но действуют они именно так, во всяком случае, в бизнесе. Когда менеджеру Toshiba, посетившему Лондонскую шко-

ду бизнеса, сказали, что многие студенты уволились со своих работ, чтобы учиться по программам МВА, он воскликнул: «Ну, тогда Toshiba — университет!»

Сравните это с американской тягой к формальным курсам, ну хотя бы взяв за пример один из них — гарвардский. Проспект за 1997 год утверждает, что на курсе «Развитие в области управления» слушатели «постигнут за одиннадцать недель то, что другие имеют спустя годы опыта, даже если учитывать обучение во время работы». И далее: «Овладейте крайне необходимыми навыками, и вы научитесь быть конкурентоспособными», узнайте, «как создать развивающуюся компанию» и «как организовать поставки». И все — за одиннадцать недель аудиторных занятий!

За исключением корпоративных институтов усовершенствования нового образца, «формальное образование — основа американского подхода к развитию менеджеров» — так гласит заключение, сделанное в отчете о существующих управленческих методиках [Handy et al. 1988, p. 52]. Равно как и в Англии: «узкопрофессиональное построение карьеры, система аттестации и трехнедельный курс по менеджменту — слабая замена японской системе, но большинство британских компаний довольствуются этим» [p. 183].

«Противоестественная» деятельность

Ричард Бояцис, принимая во внимание современную американскую перспективу, идет еще дальше [Boyatzis 1995]. Так как он считает менеджмент «неестественным процессом», «подготовка к этой работе должна стать специальной, а не основанной на принципе „жизненного опыта“ или подходе „тони или плыви“» — методиках, используемых большинством компаний. Заметьте, речь идет именно о «подготовке» понятия «развитие, совершенствование, воспитание» совершенно отсутствуют. Бояцис также обращает внимание на «роль формального образования (а именно МВА)... наличие которого помогает людям вступить на правильный путь» [p. 50]. Иными словами, менеджеры как хирурги, должны сначала пройти обучение в школе, прежде чем заниматься тем, что для человека является «противоестественным» навыком, с небольшим отличием: хирурги продолжают обучаться всю жизнь в процессе работы, а менеджеры могут сразу приступить к делу. Это вам Америка, а не Япония!

В подобных лозунгах сконцентрировано все то, что вызывает мою большую печаль, приведшую меня к написанию этой книги. Раз управление — противоестественная деятельность, значит, МВА — верное решение вопроса, разве не так? Пара лет в аудитории — и вперед.

в мир «профессионалов». Но если принять как данность, что управление — явление все-таки вполне естественное, то только суррогатное образование может принимать его за противоестественный процесс, тем самым искажая саму его суть.

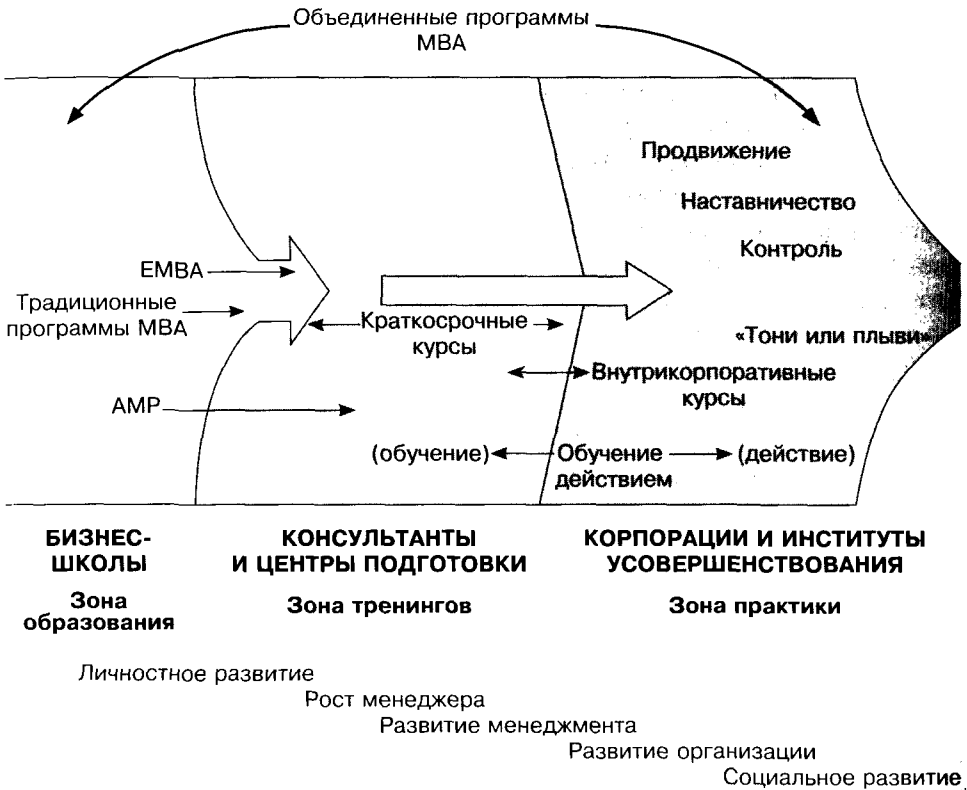
Безусловно, не все в США разделяют точку зрения Бояциса. Действительно, не каждый в Гарварде согласится с процитированным выше утверждением, что все можно изучить за одиннадцатинедельный курс. К примеру, профессор Гарвардской школы бизнеса Джон Коттер считает, что «дорости до настоящего менеджера можно не меньше чем за десять–двадцать лет, и нет тут легких путей (см.: [McGill 1988]). Поэтому целостный подход некоторых корпоративных институтов усовершенствования вполне обоснован, не говоря о более масштабных системах, распространенных в Японии. Но как жаль, что воспитание менеджеров проходит так далеко за пределами университетов, а не в союзе с ними.

Воспитание менеджеров вне категорий

Для вас уже, наверное, очевидно, каковым будет мое заключение текущей главы. Одни подходы к воспитанию менеджеров базируются на приобретении опыта во время работы, другие — на образовании и личностном развитии, третьи — на получении нужных результатов для организации. В каждом методе есть и преимущества, и недостатки. Наилучший исход — когда обращают внимание на все аспекты, причем не по отдельности, а в совокупности, в соответствии с существующими потребностями.

На краткосрочных курсах закладываются определенные основы: они помогают систематизировать знания по предметам и приобрести необходимый минимум навыков. Учебный курс на получение степени — уникальный способ воспитания менеджеров, и об этом мы еще поговорим подробнее в следующих главах. Систематическая ротация должностей, с обязательным инструктажем и оценкой успехов, способствует обучению на базе имеющегося опыта. Обучение действием с соответствующим контролем обеспечивает успешное течение всех этапов. А использование всего этого в рамках деятельности корпоративного университета — да еще с преимуществами японской системы — предоставляет возможность соединения всех подходов воедино. Найдется место и для «пловцов»: иногда полезно ненадолго уйти под воду, чтобы потом осознать все прелести умения плавать.

На рисунке 8.3 изображена та же схема, что была приведена в начале главы, но с учетом всего сказанного нами. Слева — образо-

**Рисунок 8.3.**

Подходы к воспитанию и образованию в менеджменте

вание — прерогатива школ бизнеса — их стандартные, далекие от практики программы MBA, EMBA и краткосрочные программы AMP, имеющие отношение к практикующим менеджерам, но не к их опыту. Это — личностное развитие.

В центре — подготовка менеджеров, или *тренинги*, — сфера деятельности консультантов и специальных центров, предлагающих, главным образом, краткосрочные программы, часто просто обучающих определенным управленческим навыкам. Иногда акцентируется внимание на практической стороне, иногда — на теоретической, идеально, если и на той и на другой. Это и есть сфера *роста менеджера и развития менеджмента*.

Справа — *практика* — прерогатива корпорации и их институтов усовершенствования. Некоторые тактики, такие как продвижение, наставничество и контроль, возможно осуществить только здесь, а некоторые затрагивают сферу деятельности других учреждений, например, проведение объединенных программ — больше задача уни-

верситетов. (Сюда же попадает обучение действием, хотя само обучение — слева.) Это область, включающая в себя развитие самой организации, а также ее социальное развитие (обратим внимание на правую сторону), рост менеджера и развитие менеджмента (слева).

Как мы не раз выясняли, американцы тяготеют к левой зоне, предпочитая стороннее образование и тренинги, способствующие личностному развитию. На этот счет превалирует такая точка зрения: «сам человек лично несет ответственность за свое образование и получение знаний, хотя организации проявляют великодушие и помогают ему в этом, как могут» [Handy et al. 1988, p. 59]. Японцы тяготеют к тому, что занесено в правую зону, и особо предпочитают продвижение и контроль. Они воспринимают управление как естественную деятельность, зависимую от окружающей среды, в противовес тем, кто рассматривает менеджмент как «профессию», а порой как противоестественную деятельность, и соответственно не связанную с окружающей средой.

Развитие корпоративных институтов естественным образом заставило американскую систему образования сместиться к правой зоне, но, пожалуй, не настолько, как хотелось бы, — она продолжает традиционно полагаться на курсы. В США так и не привилась любовь к систематическому продвижению на службе, но зато приобретает популярность наставничество, больше похожее на «натаскивание». Говорят, однако, что эта форма обучения внедряется по инициативе менеджеров, самостоятельно привлекающих консультантов со стороны.

Культурный контекст в данном случае — не определяющий фактор. У каждой страны свои потребности, во многом зависящие от сферы деятельности компаний. Например, производители товаров массового потребления могут быть больше заинтересованы в традиционном изучении бизнес-функций и освоении основополагающих навыков менеджера, поскольку это может помочь в организации дела, в то время как компании по информационным технологиям, с легко меняющейся организационной структурой, предпочтут более гибкое образование, совокупив его с наставничеством и продвижением без отрыва от работы. Как заметил Релин, «научиться учиться» в современном меняющемся мире может оказаться важнее приобретения конкретных навыков как для менеджеров, так и для простых рабочих [Raelin 2000, p. 11].

Соответственно, сам выбор оптимальной формы развития будет меняться с течением карьеры руководителя. Линда Хилл предостерегает будущих менеджеров о том, что «нынешняя погоня за приобретением управленческих навыков (именно знаний, а не умений), за обучением на занятиях в классе может обернуться ошибкой» для начинающих карьеру в управлении [Hill L. 1992, p. 265]. Важно приобрести «уме-

ние находить информацию и самим решать комплексные проблемы», «отслеживать и разрешать конфликтные ситуации», то есть «знать и чувствовать, в чем заключается труд менеджера», не пасовать перед ощущением тревоги, которое постоянно испытываешь на этой работе [Hill L. 1992, p. 266]. Абсолютно верно, что необходимо преподавание определенных теоретических основ — обучение своеобразному «языку» управления. Без этого задачи профессии могут быть непонятны. Хилл также предупреждает выбравших карьеру менеджера, «жаждущих... увидеть реакцию на свои действия», что они «должны знать собственные сильные и слабые стороны» [p. 269], и это замечание еще раз указывает на значимость обучения без отрыва от работы, главным образом методом наставничества.

По мере того как человек накапливает опыт и обретает уверенность в работе менеджера, он может готовиться к выдвижению на более высокий уровень, вплоть до поста управляющего компанией. Тогда-то самое время задуматься о получении более основательного образования, способного помочь разобраться во всем спектре возможностей и обязанностей данной профессии. Подробнее об этом будет рассказано в десятой и четырнадцатой главах.

Для тех, кто в своей карьере уже достиг высших постов, бывают полезны краткосрочные курсы по конкретным, социальным и экономическим, вопросам. На этом этапе происходит смена приоритетов: владение технологиями должно уступить место мудрости. Таким образом, постоянное совершенствование в профессии менеджера — своеобразном сплаве ремесла, искусства и научных знаний — должно идти рука об руку с карьерным ростом человека.

Различные подходы, о которых рассказано в этой главе, в любом случае должны восприниматься комплексно, как некий набитый портфель, откуда менеджер в любую минуту может выбрать самое необходимое на каждом этапе своего служебного пути. В заключение и этой главы и всех предыдущих скажу, что моя задача — не найти какой-то один лучший подход к воспитанию менеджера, а соединить несколько удачных особенностей, не растеряв их и взяв из них лучшее.

Совершенствование управленческого образования

*Все так просто... Однажды взгляни на мир
другими глазами.*

Джеймс Клавелл. «Сёгун»

Из прочитанного в предыдущих главах выводы уже сделаны: нужен совершенно новый подход к воспитанию менеджеров, по крайней мере, назрела необходимость в интенсивном развитии программ обучения. С этого и начнем.

Идеи, высказанные в этой главе, возможно, будут сильно отличаться от принятых норм образования, но поверьте моему личному опыту: осуществлять их не так трудно, если не забывать об основах воспитания (что будет рассмотрено в последующих главах). Эти принципиальные понятия великолепно изложены в лучшей из известных мне статей по воспитанию... не менеджеров, а учащихся начальной школы. Наиболее важные фрагменты, содержание которых имеет непреходящую ценность, даны в ближайшей врезке. Не пожалейте времени на чтение. Мысленно заменяйте слово «ученик» на «менеджер», и вы оцените смысл статьи, найдя его вполне применимым к нашей проблеме.

Рассказ авторов, как и совет героя Джеймса Клавелла, вынесенный мною в эпиграф, наводит на мысль, действительно очень простую: нам всего лишь нужно сменить собственное представление об образовании в мире управления.

**Любопытное расписание:
«А на двенадцатый день у нас...»**

*Патриция Клиффорд и Шарон Л. Фрисен,
выдержки из статьи «A Curious Plan: Managing on the Twelfth»,
опубликованной «Harvard Educational Review»
[Clifford, Friesen 1993]*

Мнимая Черепаха продолжила:

- Мы получили прекрасное образование — ведь мы ходили в школу каждый день...
- А сколько часов в день вы делали уроки? — спросила Алиса, торопясь сменить тему разговора.
- Десять часов в первый день, — ответила Мнимая Черепаха, — девять на следующий и так далее.
- Какое любопытное расписание! — воскликнула Алиса.
- Так ведь поэтому уроки так и называются, --- заметил Грифон. — Потому что они ежедневно укорачиваются [курсив наш. — *Ред.*].
- Для Алисы это было что-то новенькое, и она некоторое время переваривала идею, прежде чем сделать следующее замечание.
- Значит, на одиннадцатый день у вас должен был быть выходной?
- Само собой, — сказала Мнимая Черепаха.
- А чем же вы занимались в двенадцатый?

*Льюис Кэрролл. «Приключения Алисы в Стране Чудес»
[Использованы фрагменты из переводов
Б. Заходера, Ю. Нестеренко, Н. Старилова. — *Примеч. ред.*]*

Каждый сентябрь учитель встречается с учениками, и вновь начинаются занятия. Все мы, преподаватели и дети, переступая порог класса, приносим с собой и личный опыт, и переживания. А на уроках мы вместе пускаемся в странствие, во время которого нам предстоит делиться этим опытом друг с другом. Такое путешествие повторяется заново каждый год, с каждой группой... Среди нас царит атмосфера понимания, активности и взаимодействия — для этого мы делаем все возможное. Поэтому нужно составить такое расписание, чтобы оставалось место для живого общения между учителем и учениками. Ведь процесс воспитания — ткань чрезвычайно тонкая, и важно понимать намного больше, вникая во внутреннюю, частную и очень личную область...

Мы встретились с Дейвидом и его родителями в первый школьный день. Их семья вернулась в Канаду после семилетнего пребывания в Африке, где они жили и работали среди масаи. И хотя по происхождению Дейвид был европейцем, родился он в Африке, там

ходил в местный детский сад и формировался в среде сельских детей. Мы наблюдали за Дейвидом в первые месяцы его адаптации, иногда, правда, забывая, что с конца августа его жизнь сильно изменилась и ему теперь приходится искать свое место в компании шумных и непонятных маленьких канадцев.

Весь сентябрь и первую половину октября Дейвид был молчалив и замкнут, но однажды он притащил с собой в школу огромную книгу про масаи и попросил разрешения показать ее в классе. Первый раз Дейвид захотел поделиться своими знаниями о жизни этого африканского племени. Он стоял у доски с книгой в руках, перелистывая страницы, и рассказывал... дети цепенели от восторга. У них было столько вопросов, им так хотелось побольше узнать... А для Дейвида это был отличный шанс открыть нам то, чего мы не могли знать, и раскрыться самому, раскрепоститься и влиться в жизнь класса.

Во второй половине дня в школу пришла его мать, и мы попросили ее тоже рассказать о масаи. Она устроилась в небольшом кресле у доски и раскрыла принесенную Дейвидом книгу. Пока она говорила, Дейвид стоял рядом и нежно поглаживал ее длинные волосы. Казалось, мысленно он окунулся в сладкие воспоминания раннего детства. Мы встретились с мальчиком взглядом и вдруг поняли, что именно этого мига так ждали, даже не подозревая об этом: момента, когда образ *его* Африки для *всех* наполнится смыслом и жизнью... С тех пор Дейвид очень легко находил взаимопонимание с другими детьми.

Мы стараемся видеть в каждом ребенке полноценного члена нашего маленького коллектива, человека, способного внести свой, пусть даже небольшой, вклад, и неважно, как это произойдет. Видимо, Дейвид решил, что именно *сейчас* настал его момент, и сам сделал первый шаг... Класс был полон участия, дети забросали его вопросами, всем нам было очень интересно. На следующий день Дейвид принес книгу «Вызывание дождя в долине Капити»... Это стало началом его рассказов об Африке... Потом он приносил другие книги и вещи, например бусы из бисера и настоящие ножи, с которыми масаи охотились на животных...

Мы непрерывно задаемся вопросом: насколько необходимо нести с собой в класс груз опыта, приобретенного за стенами школы, какую пользу он нам принесет и как он нас обогатит? Какими знаниями и переживаниями хотел бы поделиться с товарищами каждый ребенок? Если мы слышим: «И я, и я хочу вам кое-что рассказать», мы должны оказаться готовыми принять этот дар от ребенка, не отвергая его и не боясь, что не успеем что-то пройти по программе...

Дейвид решился заговорить перед всем классом, и в первую очередь это помогло ему самому в общении с другими детьми, но

это также дало что-то очень важное каждому ребенку. Все увидели, как замечательно, когда тебя внимательно слушают, и в результате дети не только захотели поделиться *своими* историями, но почувствовали, что каждый из них может внести посильный вклад в общее путешествие. [Это значит, что] любой ребенок должен быть услышан, и пусть их рассказы нарушают и меняют стандартную программу. Такие занятия мы не планируем заранее, но всегда к ним готовы, поскольку они непременно будут...

Мы уверены, если изучаемые предметы не имеют никакой связи с реальной жизнью, ученики теряют к ним интерес, так как дети не могут связать то, что проходят на занятиях, со своим личным опытом. Они начинают утрачивать представление о самих себе. В глазах преподавателей дети просто ученики, но ведь каждый из них — личность. И задача учителя — напоминать им об этом.

Если ученики стараются искать ответы на вопросы, заданные ими самими, изучаемый предмет оживает, обретает смысл, так как теперь он связан с их личным интересом. Программа не должна составляться только преподавателями, дети сами участвуют в ней, вдохновленные тем, что каждый из них — достойный и ценный член коллектива...

В наших отношениях с учениками полным откровением стало осознание удивительной силы их ума и творческой фантазии: они умудрялись грамотно и с большим удовольствием для самих себя связывать личную жизнь с учебой... Пожалуй, это было самым неожиданным... дети научились большему, чем мы могли представить в самых смелых своих ожиданиях...

Нет, количество уроков *не* сокращается с каждым днем, месяцем и годом. Ученики и учителя *в состоянии сами* искать новые действенные пути познания друг друга с помощью живой работы, задействовав не только разум, но сердце и душу.

И тогда всем нам будет чем заняться на двенадцатый день.

Напечатано с позволения авторов

Приступим с другой стороны

В 1988 году Лайман Портер и Лоуренс Маккиббин представили труд по системе образования в области управления и ее развитию, в котором они призывали «расширить сферу интересов конкретных групп»:

Каким образом мы, как нация, сможем дать блестящее образование и возможность развития отдельным людям — тем, кто уже сейчас несет и будет нести в будущем ответственность за ведение наших

предприятий, за управление и руководство нашими организациями?.. Сможем ли мы, одним словом, наиболее эффективно использовать имеющиеся — очевидно ограниченные — образовательные и воспитательные ресурсы, чтобы повысить качество управления? В сущности, на этот первостепенный вопрос отвечает проект, здесь представленный [Porter L., McKibbin 1988, p. 3].

Собственно, это первостепенный вопрос и нашей главы. Но мы подойдем к нему с другой стороны: в воспитании нуждаются не просто «отдельные люди», а представители той самой общественной системы, в которую понятие лидерства вмуровано намертво, — только те, на чьих плечах *уже* лежит бремя административной ответственности, смогут выучиться и развиваться как руководители; и при таком раскладе, когда задача образования ставится от лица «нации», обозначения *международный* и *глобальный* превращаются в пустой звук.

Лайман Портер и Лоуренс Маккиббин далее скажут, что учебная программа — «очевидная и отличная отправная точка» работы. В ней «сказано обо всем, чему учат студентов [авторы называют их «сливками... общества»], в каком порядке и какой последовательности», а также вырисовывается «структура системы воспитания». Если о преподавателях говорить как о «передатчиках», а о студентах как о «приемниках», то учебная программа вместе с самим процессом обучения — неотъемлемые звенья в цепочке «передачи сигнала» [p. 47].

Все это превосходно подойдет для косметического ремонта программ МВА в обывательском понимании. Но мы выступаем за радикальное переосмысление системы образования в области менеджмента. Поэтому начнем с замены понятий — с того, «чему учат», на то, «что усваивается»; а вместо «молодежи», «студентов» и «сливок» будем иметь дело с опытными и зрелыми людьми. Мы сомневаемся в правомерности самого понятия «учебная программа», имея в виду заданную в ней последовательность и направленность, — управленческое образование и без этого слишком структурировано. Логически отправной точкой должны стать нужды менеджеров и их организаций, но мы не можем предугадать их заранее в полной мере, до встречи с конкретной аудиторией. Не можем мы и предопределить стиль подачи материала — он будет гибкий и должен зависеть от задач группы. А «передача» — лишь одно из звеньев цепочки, но далеко не самое важное: обучение не так линейно, как радиосигнал, и здесь нет ни «передатчиков», ни «приемников», а есть пришедшие за знаниями люди и преподаватели, дающие эти знания, — равноправные участники процесса обучения.

Надеюсь, это задаст нам правильное направление, а именно — мы сможем отойти от рамок традиционного образования и приблизиться к свободной системе, о которой рассказали нам две учительницы из

города Калгари [«Любопытное расписание...»]. Общепринятое образование подразумевает основательное последовательное обучение. Не важно, от начальной ли школы или от университета, но мы всегда ждем чего-то нового, поэтому пойдем тем же путем, что и в самом менеджменте: уменьшим заданность и усилим привлекательность — уверяю, эта дорога не уведет нас от фундаментальных научных ценностей, а, наоборот, поможет основательнее в них погрузиться.

Ниже я привожу восемь утверждений, чье содержание должно стать составляющими процесса воспитания менеджера. Это именно то, что я называю «подходящими людьми» и «верными способами». А каким образом все компоненты (люди, управленческое образование, его методы, правильные пути развития) выстраиваются в нужную последовательность — вы поймете по мере обсуждения.

Утверждение первое.
Только практикующие менеджеры
должны получать
управленческое образование

Я не устаю утверждать, что аудитория — не место для выращивания менеджеров, в ней руководители должны совершенствовать мастерство. Учебная аудитория сразу же становится полем для творческой деятельности, даже при использовании традиционных методик, если каждый участник привносит в учебный процесс личный опыт. Метод «кейсов», например, даст возможность менеджерам оценить собственную квалификацию, а теоретическая подготовка поможет им обобщить свои навыки и умения. Первое напоминает путевые байки, а второе — как дорожная карта. Даже люди, хорошо ориентирующиеся на местности, бывают признательны и тому и другому (пользуюсь образцами, взятыми из частных писем Гослинга).

Кто выбирает, кого выбирают?

Кому следует пойти учиться? Кто вправе оценить потенциал руководителя? Наверяд ли сам человек, и едва ли от всего изолированная университетская комиссия. Ответ очевиден — это должны делать люди, работающие бок о бок с конкретным кандидатом, сотрудники, способные углядеть в менеджере явные и скрытые возможности.

Безусловно, вышесказанное не отменяет интеллекта и эрудиции, которыми должен обладать руководитель и наличие коих можно определить при помощи специальных тестов. Но коллектив оценивает значимость своих лидеров по другим критериям: как они ведут себя на работе, как справляются с обязанностями. Иными словами, право

получить управленческое образование — привилегия, заработанная деятельностью и свершениями, а не баллами на экзамене.

Мы уже рассказывали, что набор в школы бизнеса на программы MBA осуществляется по принципу самоотбора: желающие представляют собственные кандидатуры, учебные заведения производят отбор. Потом выпускники попадают в карьерную обойму, и пошло-поехало. Не пора ли изменить этот порядок и предоставлять возможность учиться тем, кто уже проявил себя в работе и доказал свою способность к управлению? Более того, это даст гарантии, что люди отнесутся к занятиям с особой ответственностью — они знают, чего им не хватает и что хотят получить. Чем не предпосылка для серьезного отношения к обучению? Еще не найден ответ на вечный вопрос: рождаются лидерами или становятся, но мы точно знаем, что программы MBA рассчитаны на тех, кто «становится». Почему бы не усовершенствовать процесс становления для тех, кто «рождается»?

Лучший из известных мне способов такого отбора — рекомендации и финансовая поддержка со стороны самих компаний, последняя подразумевает не только оплату обучения сотрудника, но и компенсацию на то время, пока он не будет ходить на работу. При подобной ответственности компании должны действовать взвешенно и выбирать скрупулезно самых достойных, направляя на обучение тех, в кого они верят и кому доверяют.

Тестирование, написание эссе, оценка по среднему баллу (Grade Point Averages, GPA) и прочие мероприятия никогда не дадут желаемого результата, к которому может привести предложенная нами система отбора. Университет Макгилла, где я работаю, всегда настаивал на обязательном получении степени бакалавра, прежде чем допускать людей до обучения по программам повышения квалификации и магистерским. Первое исключение было сделано в отношении магистерской программы для практикующих менеджеров (расскажу о ней подробнее в следующих главах), потому что люди, направленные компаниями, и без диплома бакалавра обладали богатым опытом. Через шесть лет такой практики кто-то спросил у меня, возникают ли из-за этого проблемы в процессе обучения? Да нет, ответил я; даже и мысли не было, что у человека, не имеющего диплома о высшем образовании, могут возникнуть какие-то проблемы. Наоборот, некоторые из них были моими лучшими студентами. На то есть несколько причин. Во-первых, отсутствие диплома заставляет их быть более старательными: они глубоко ценят то, что им дали второй шанс. Во-вторых, сам факт, что они учатся, не имея базового образования, означает, что они — лучшие. Их путь к познаниям был не таким уж легким и быстрым. В-третьих, лишённые самого процесса обучения в прошлом, они с радостью погружаются в него в настоящем. Хотя

это свойственно всем слушателям программы: обычно люди, чего-то достигшие в этой жизни, идут учиться не от нечего делать.

Процесс набора слушателей на программы МВА организован крайне однобоко: умело определяется интеллект человека, но не его способности и желание стать менеджером (об этом мы говорили в первой главе). Многие выпускники МВА — в самом деле умные люди, но это еще не основание, чтобы доверять им чем-нибудь управлять и кем-то руководить. Наш же опыт показывает, что метод отбора и финансирования обучения самими компаниями приводит к меньшему количеству недоразумений, так как наличествуют твердое намерение оставаться менеджером, способность к управлению, а также интеллектуальный потенциал.

Конечно, отбор кандидатов на рабочих местах вызывает некоторые трудности. Начать с того, что организации могут вводить ограничения при выборе избранника, например авторитарная компания может предпочесть любителя покомандовать и не допустить человека со свободным образом мыслей, эдакую «белую ворону». Но эти вопросы касаются самих организаций и никак не влияют на учебный процесс; они решаются там же, где возникают. Изолированное обучение «свободолюбивых» менеджеров, или «белых ворон», — не выход из положения. Смешно говорить, но для процесса обучения ровным счетом не имеет значения, какой типаж создает проблемы в учебной аудитории. Мы также набирали на курс руководителей небольших компаний и частных предпринимателей — вот уж кто индивидуалисты! — и у всех были прекрасные результаты.

Другая сложность, возникающая при отборе, — опасение компаний вкладывать деньги в людей, которые завтра могут сменить работу, особенно при современной тенденции «легко приходить, легко уходить». Но давайте перелицуем ситуацию: если таково отношение организации, люди будут уходить из нее! Я хочу сказать, что не умонастроение сотрудников, а сам подход компаний является проблемой, и ее надо преодолевать. Опять же этот внутренний случай не имеет отношения к самой излагаемой здесь системе обучения. Любая организация, не вкладывающая в образование сотрудников сумму, равную как минимум 50 процентам их годового оклада, уже наверняка столкнулась с проблемой утечки кадров. Мой совет хорошим менеджерам, попавшим в подобную историю, — найдите работодателя, который будет ценить ваш талант.

Когда выбирать?

На вопрос «кого выбирать?» — мы отвечаем: практикующих менеджеров, на вопрос «кто выбирает?» — отвечаем: их коллеги, работающие с ними бок о бок. Теперь следующий момент: «когда выбирать?»

В карьере менеджера есть три ярко выраженных момента, очевидно, они и должны определять это время: вступление в должность, середина карьерного пути и переход на высший уровень руководства.

Как показано на рисунке 9.1, мы имеем дело с определенной корреляционной зависимостью. С одной стороны, чем выше менеджер продвинулся по карьерной лестнице, тем с большим опытом за плечами он приступает к новому витку своего образования, тем охотнее работодатель финансирует его обучение, так как уже знает его возможности как сотрудника и уверен в нем как в человеке. С другой стороны, обучение принесет больше пользы начинающему менеджеру, поскольку ему только предстоит сформировать свой стиль управления, перед ним открыты все карьерные возможности, и, что немало важно, у него больше сил и желания учиться. Из графика следует, что середина карьеры — лучшее время: не слишком рано, во избежание неправильного выбора, и не слишком поздно, чтобы успеть извлечь пользу из обучения. Молодым менеджерам недостает опыта, у зрелых — его слишком много.

У молодых существуют свои значительные преимущества, и прежде всего большой выбор среди разных интенсивных образовательных

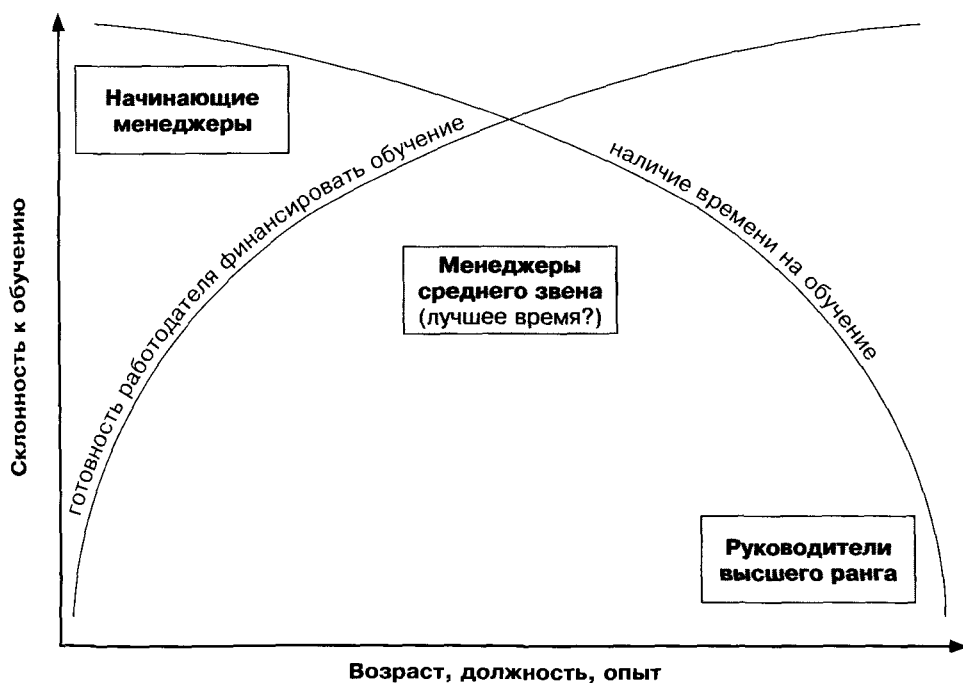


Рисунок 9.1.
Оптимальное время
для получения образования в области менеджмента

программ для начинающих менеджеров. «Мы так мало знаем о том, что именно превращает человека в менеджера», — пишет Линда Хилл в книге «*Becoming a Manager...*», но мы точно знаем, что начинающим нужна наша помощь. Многие, опробовавшие самые разные курсы, признавались ей: «[Тренинги] не давали того, что нужно... [В них] не было ответов на вопросы, с которыми менеджеры сталкивались» [Hill L. 1992, p. 239]. Когда же руководителей высшего звена попросили определить поворотные моменты их карьеры, вспомнить, что действительно повлияло на их стиль управления, — все говорили о первой работе, том времени, когда они были наиболее открыты знаниям и учились на практике [p. 242].

Пожалуй, в этом случае необходимо подумать о двух уровнях программ (о чем поговорим подробнее в следующих главах): одни, ориентированные в основном на административное управление, — для тех, у кого уже есть наработанный опыт, и другие, строго управленческие, с четким разделением функционально необходимого материала, — для начинающих менеджеров. В обоих случаях обучение должно проводиться параллельно с применением других методик воспитания менеджеров, особенно таких, как продвижение, наставничество и контроль (о чем мы подробно рассказывали в предыдущей главе). Курирование со стороны более опытных коллег принесет огромную пользу младшим менеджерам в период их обучения.

Утверждение второе.

Управленческий опыт должен стать фундаментом теоретической подготовки менеджеров

Какой смысл использовать квалификационный критерий при отборе практикующих менеджеров, чтобы потом, в процессе обучения, пренебрегать им, то есть отказываться от самого действенного ресурса, который есть в нашем распоряжении, — собственного жизненного опыта. Накопленный опыт, во-первых, позволяет критически взглянуть на процесс образования и находить новые возможности для его усовершенствования (как это описывается в предыдущей врезке «Любопытное расписание...»); во-вторых, он полезен во время обучения, поскольку, усваивая новые знания, мы всегда обращаемся к уже имеющимся. Если менеджер совмещает работу и учебу, то процесс обогащения становится обоюдным: опыт, приобретенный на занятиях, он сможет сразу использовать в своей деятельности.

Конечно, исполнять рабочие обязанности и параллельно учиться — напряженная ситуация для любого менеджера, но это лишь одна из трудностей, с которыми каждый из нас сталкивается в жизни. Мы должны научиться преодолевать их, если хотим достичь результата.

Совмещение обучения и работы

В отчете 1959 года Гордон и Хоуэлл говорили о программах, рассчитанных на совмещение работы с обучением, как о «великолепной возможности», «почти что идеальной ситуации...», когда учитываются зрелость, приобретенное мастерство и мотивированность учащихся [Gordon, Howell 1959, p. 286]. При этом авторы понимали, что такое обучение сопряжено с определенными трудностями: хроническая нехватка времени, отводимого на учебу, и усталость учащихся после трудового дня. Гордон и Хоуэлл имели в виду вечернее обучение, но существуют и другие программы — без отрыва от работы, где время распределяется иначе: побольше — в аудитории, поменьше — на рабочем месте. Такой подход может оказаться более результативным.

Постоянное отсутствие на работе так или иначе может приводить к негативным результатам, но недостаточное время, отводимое на обучение, точно нанесет ущерб знаниям. Краткосрочные программы какие-то искусственные, их можно сравнить с короткими вспышками света, а длительные, как постоянные прожекторы, слепят так, что менеджер забывает о поставленных целях. В седьмой главе мы уже обсуждали эту проблему и опытным путем определили, что наиболее удачное соотношение — одна или две недели в аудитории в течение нескольких месяцев. Тогда обучение становится для человека осознанным и глубоким, и он не так ощущает своей оторванности от работы.

Опыт естественный и суррогатный

Основополагающий компонент в воспитании менеджера — их жизненный, *естественный* опыт, неважно, где и как он получен. Как говорил Альфред Норт Уайтхед: «Предмет изучения всего один — это жизнь во всех ее проявлениях» [Whitehead 1932, p. 12]. Он написал свою книгу как «протест мертвому знанию» [p. v], которым «набивают голову и никогда потом не используют, не применяют и не обременяют им память» [p. 1–2].

Это не отрицает значимость приобретенного во время занятий *суррогатного*, или «искусственного», опыта, например в период совместной деятельности с группой, занятой напряженной новой работой, или во время визитов в компании, чтобы познакомиться с другими сферами деятельности бизнеса. Если ваши действия осознанные, то и такой приобретенный опыт может пригодиться, так как в процессе теоретического обучения все является наглядным дополнительным материалом. Но по моему мнению, суррогатный опыт, включая обучение действием и прочую проектную работу, — второстепенен,

в учебном процессе он — не основополагающий. Наиболее активный процесс познания происходит в моменты осмысления пережитого ранее опыта. Действительно, когда любой менеджер может сам привести сотню реальных жизненных примеров, то знания целой группы таких людей предоставляют прекрасное опытное поле.

Индивидуализация учебного процесса

В статье «Myth of the Well-Educated Manager» Стерлинг Ливингстон пишет, что лучшие менеджеры те, кто самостоятельно думает и решает сам за себя, — они подходят к любому вопросу с позиции собственного «я» и своей индивидуальности, иными словами — «самовыражаются» и действуют в зависимости от обстоятельств: «Каждый менеджер должен понять для себя, как и в каких ситуациях ему лучше поступать» [Livingstone 1971, p. 83]. Мысль Ливингстона важна для нас глубоким внутренним смыслом: чтобы менеджер стал таким, его обучение обязано быть принципиально индивидуализированным, а значит, и программы необходимо разрабатывать настолько гибко, чтобы можно было легко подстроить их под конкретных слушателей.

Естественно, разрабатывать программу под каждого человека было бы исключительно дорого, и я не предлагаю этого делать. Воспользуемся снова образом дома, который архитектор проектирует для конкретной семьи. Я понимаю, что подобное сравнение уязвимо по двум причинам: во-первых, за проект отвечает только архитектор, хотя он и учитывает пожелания семьи; во-вторых, дом обычно достраивается до того, как в него въезжают люди.

Но мы продолжим сравнивать и посмотрим, что происходит дальше. Дом построен, семья переезжает и обставляет его мебелью. То есть обустроивает внутреннее пространство по своему вкусу. Иногда этот процесс растягивается на длительный срок, а фактически никогда не прекращается, даже если мы имеем дело с очень стандартным проектом. Любая стандартизация снижает наши затраты, но люди все равно будут менять интерьер по своему желанию. Содержание учебной программы для менеджеров может быть индивидуализировано по аналогичному принципу.

Итак, учебная аудитория — тот же дом, и, соответственно, общий вид определяется изучаемыми предметами, а вот наполнение зависит от сидящих в аудитории менеджеров, от их опыта и стоящих перед ними конкретных задач. В учебном коллективе квалифицированных менеджеров существен не вопрос, когда же мы приступим к изучению маркетинга и какие «кейсы» будем использовать, а желание группы помочь, например Алану, которому необходимо решить проблему тупикового подхода к маркетинговой политике в своей компании.

Метод ситуационного анализа и учебных примеров — повторю здесь определения Сьюзен Ааронсон и Малколма Макнэра, приведенные мною во второй главе, — «настолько близок к практике, насколько этого можно добиться в аудитории» [Aaronson 1992, p. 179], и, хотя ему недостает «некоторого реализма... [он], кажется, дает представление о сфере возможных деловых административных проблем лучше, чем любой другой метод» [McNair 1954, p. 86]. Это можно считать правдой, если у учащихся еще нет личного опыта. Одна из задач, которые я ставил перед собой, — доказать, что при обучении менеджменту людей, не имеющих собственного управленческого стажа, время и ресурсы тратятся впустую. А что касается тех учащихся, у кого он есть, то для них наилучшим вариантом будет проведение практических занятий *на примере* их собственного рабочего опыта! Задания в учебниках демонстрируют нам чужой опыт, не помогающий решать проблемы конкретного студента, так как они не связаны с его «живой практикой».

Иными словами, в процессе образования менеджеров чересчур много учат, и слишком малому они научаются — и всё при чрезмерном надзоре со стороны «инструкторов». Конечно, есть определенные теоретические знания, которые необходимо передать аудитории, а также набор стандартных навыков, разбросанных по многочисленным учебным примерам, но это не должно мешать учащимся обмениваться личным опытом. Передача знаний происходит тогда, когда найден баланс между *импульсом*, заданным преподавателем, и *резонансом* со стороны учащегося. В долгосрочных программах доминирует теоретическая база, а в большинстве краткосрочных программ — практический аспект. Образование в области управления происходит там, где встречаются теория и практика.

Утверждение третье. Углубленные теоретические знания помогают менеджерам осмыслить собственный опыт

Лайман Портер и Маккиббин отмечают, что менеджеры из опрошенных ими компаний мечтают о «более естественном», «практическом», «прикладном» образовании [Porter L., McKibbin 1988, p. 303]. Мы регулярно слышим подобные жалобы. Они несправедливы. И вот почему. Работающие менеджеры сталкиваются с реальными ситуациями ежедневно. Образование им нужно не для того, чтобы погрузиться в реальность. (Что касается неопытных студентов, из чьих уст слышны подобные заявления, ну что же — священная чаша Грааля ждет их там, в «настоящем мире», так что пусть устраиваются на работу!)

Образование — *неприкосновенно*, в него нельзя вмешиваться, в противном случае оно перестает им быть. Образование должно отличаться от обыденной жизни: будить дерзкие мысли, которые могут показаться слегка *нереальными* и даже *неприменимыми*, во всяком случае по общепринятым меркам. Люди учатся, когда, *подвергая все сомнению*, сами начинают предлагать интересные и даже провокационные соображения, перестраивающие их способ мышления. Вот для чего существует образование.

Конечно, менеджеры должны быть «практичными» — в конце концов, им важен результат. Но еще они должны уметь мыслить. Лучшие из них думают самостоятельно — «самовыражаются», как об этом пишет Ливингстон. Худшие «списывают у соседа» — именно не учатся, а бездумно копируют чужой стиль поведения. Они ищут «формулу успеха» — секрет менеджмента, не понимая, что тем самым обретают «формулу поражения». Одна из основных задач образования в области менеджмента — научить людей становиться мудрыми. Для этого требуется соответствующая атмосфера в аудитории, способствующая мыслительному процессу, позволяющая человеку, не стесняясь, исследовать себя, свой опыт, заряжаясь новыми идеями, концепциями и подходами.

Для некоторых студентов слово *теория* — ругательное. Это довольно любопытно, так как большинство из нас, и менеджеры в особенности, не могут без нее обойтись, как, например, в библиотеке нельзя обойтись без картотеки — причем по той же причине: знания теории помогают нам разобраться в объемах поступающей информации. «Одного опыта недостаточно. Человек сможет извлечь из него не так много, если не научится анализировать и классифицировать его с точки зрения теории» [Sims et al. 1994, p. 284].

Было бы неплохо, если бы мы могли помнить все и извлекать из нашей памяти необходимые знания в любой момент. К сожалению, память не резиновая. Поэтому мы запоминаем общие теоретические выкладки, схемы, формулы — мыслительные модели поведения, что пригодятся нам в понимании любой ситуации. А значит, эти формулы должны быть самыми лучшими! Университет — такой общественный инструмент, с помощью которого отбираются, развиваются и исследуются лучшие теории и методики.

Как-то Джон Мейnard Кейнс язвительно заметил: «Практичные люди, считающие, что не подвержены чужому влиянию, обычно являются рабами доктрин усопших экономистов» [Keynes 1936]. То есть мы пользуемся теоретическими основами вне зависимости от того, хотим мы это признавать или нет, потому выбираем не между «теорией» и «практикой», а между различными теоретическими учениями, на которых основывается наша практика. Именно с этой точки отсчета и начинается для менеджеров серьезная учеба.

Так на каких же теориях лучше всего базировать практику? Считаю, что прежде всего нужно обращать внимание на пять аспектов, — вот они.

- *Неожиданность.* Теоретические знания глубокие, если они учат людей мыслить творчески и нестандартно, смотреть в корень вопроса и ощущать собственную открытость для новых идей. Теория, лишь знакомящая с традиционным подходом, — банальна и скучна, от нее мало проку, так как она не ведет к изменению поведения. Иные учения удивляют исследователя не сами по себе, а благодаря тому, что заставляют иначе взглянуть на привычные вещи и заметить что-то новое. Вспомним, например, что существует несколько моделей капитализма, для каждой страны своя. Такая теория подрывает традицию: она подтачивает стандартное мнение и заставляет задуматься. Или представьте себе курс обучения под названием «Научись руководить, задавая вопросы!»¹.
- *Относительность.* Сама по себе теория нейтральна, но представление одной точки зрения как единственно правильной — уже убеждение, и учение превращается в догму. Ни одна теория не может стать абсолютной истиной. Каждая — не более чем комбинация знаков, чаще всего на бумаге, каждая — лишь упрощенный способ передачи информации, но не действительности как таковой, и значит, никакое учение не может быть единственно верным. Приведем простой пример: все знают, что наша планета круглая. Человечество открыло эту «истину» в 1492 году: Земля не плоская, она — круглая! Думаем дальше: планета слегка вытянута в районе экватора, ее поверхность неровна, так как покрыта горами. То есть наш мир нельзя назвать идеально круглым, как нельзя считать его плоским. Круглый он только для судов, бороздящих просторы морей и океанов, но уже не для конструкторов этих судов — ну кто, скажите, будет учитывать при их строительстве кривизну морского дна? Так что для кораблестроителей более привлекательной была бы теория плоской Земли, как для практического применения предпочтительнее ньютонова физика, чем теория относительности Эйнштейна.
- *Альтернативность.* Для менеджмента значимость возможности выбора бесспорна: теории применяют не потому, что они истинные, а потому, что от них есть польза — при *определенных обстоятельствах*. Поэтому на своих занятиях мы не проповедуем едино-

¹ Обсуждалось Карло Браматом, деканом Монтеррейской высшей школой бизнеса для руководителей (Мексика), на конференции института Аспена (11 апреля 1999 года).

го учения, не предлагаем ни «панацеи», ни «единственно верного пути» — благодарю покорно, но мы вполне обходимся без «корректности», понятия сверхмодного в среде менеджеров. Все ситуации разные. В чем наша задача? Ознакомить учащихся с различными подходами, которыми они могут в дальнейшем воспользоваться, — то, что Крис Аргирис и Доналд Шён называют «применяемые теории» [Argyris, Schön 1996]. Предложить им запасные пути решения конкретных проблем, чтобы дальше они могли определяться сами, в зависимости от ситуаций, с какими придется сталкиваться. Когда дело касается теории, менеджерам нужен выбор, а не догмы (этому будет посвящена следующая врезка). В таблице 9.1 представлены различные обстоятельства, при которых знание альтернативных теорий может очень пригодиться менеджерам в их деятельности².

- *Неудобство.* Чувствуешь себя довольно неуютно, если приходится сталкиваться с противоречивыми теориями. Гораздо комфортнее иметь дело с единственным «заветом», в особенности когда тот подкрепляет уже сложившиеся стереотипы. Такой подход можно было бы называть развлекательным, но никак не просвещенческим, практике же управления эта «забава» наносит один вред. «Способность удерживать в сознании две противоположные идеи, ничуть этим не смущаясь, есть признак зрелого интеллекта», — заметил Скотт Фицджеральд [из «Записных книжек», перевод А. Зверева. — *Ред.*]. Если бы менеджеры могли извлечь хотя бы две! Пожалуй, более полезный совет дает им Альфред Норт Уайтхед: «Стремитесь к простоте, но не доверяйте ей». Эту идею блестяще использует Карл Вейк, утверждая, что образование, с одной стороны, способно облегчать, с другой — усложнять, в зависимости от того, помогает оно людям или мешает им. Наверное, самое опасное для менеджеров, но, увы, наиболее часто встречающееся — программы как раз упрощающие, создающие сплошные «удобства». Разумеется, обучение чересчур усложненное, доставляющее одни трудности — не намного лучше. Вейк, говоря об управленческом образовании, имеет в виду совсем обратное: «простоту, причиняющую неудобство, и сложность, которая проясняет» [Weick 1996, p. 252].
- *Описательность.* Обратите внимание на очень важную вещь: теории, модели и подходы, о которых я здесь говорю, описывают, а не предписывают; рассказывают о том, как устроен мир, а не

² Примеры двух лучших книг, написанных на тему открытия альтернативных подходов: [Morgan 1986; Hamden-Turner, Trompenaer 1993]. Из моих собственных книг по этому вопросу могу порекомендовать две — о различных типах организации [Mintzberg 1979; 1983] и третью — о десяти научных подходах к процессу определения стратегии [Mintzberg et al. 1998].

Таблица 9.1. **Альтернативные модели для менеджеров**

Модели личности

- Рациональный тип (экономическая модель)
 - Эмоциональный тип (психологическая и творческая модели)
 - Публичный тип (политическая, социальная и административная модели)
-

Модели организаций

- Механистическая
 - Интеллектуальная
 - Личностная, индивидуалистическая (предприниматель)
 - Сетевая
 - Групповая (специалисты и т. д.)
-

Модели организационного процесса

- Систематизированная
 - Управляемая
 - Органичная
-

Модели общества

- Экономическая
 - Социологическая/антропологическая
 - Этическая и т. д.
 - Политическая/правовая
 - Историческая
-

диктуют, как он должен быть устроен. Крейнер и Дирлав с удовольствием рассказывают, что однажды им удалось смутить известных светил науки своим вопросом: «Являются ли школы бизнеса генераторами передовой практики и производят ли они лидеров наилучших методов управления?» [Crainer, Dearlove 1999, p. xx]. Странно, что этот вопрос смутил столь почетное собрание — ведь поставлен он некорректно. Ученые не занимаются бизнесом — их задача пояснять практику жизни и работы с научной точки зрения. «Люди хотят знать, что они должны делать, но еще больше они желают понять, что означают некоторые явления и как им в них разбираться...» [Weick 1996, p. 25–58].

Менеджеры сегодня засыпаны рецептами, но это не решает их проблем, а создает новые, так как ситуации бывают самые разные. Кто пойдет в аптеку, в которой продается всего одно лекарство? Так почему же менеджеры идут на курсы, где учат лишь одному подходу, идеальному решению проблем в любой компании по любому вопросу — от стратегического планирования до выплаты дивидендов акционерам? Что им действительно нужно, так это подробные описания возможных путей решения — они сами смо-

гут выбрать необходимый, в зависимости от обстоятельств. Факт в том, что целостное видение ситуации для умного практика — лучший из всех предписанных методов, каким бы хорошим менеджер ни был, он не может заменить собой все концептуальные модели, которые необходимо применять, но он должен проанализировать их и выбрать лучшую. В этом и заключается мудрость.

По единому шаблону или из множества образов?

Ранее мы упоминали статью Майкла Дженсена и Уильяма Меклинга «The Nature of Man» [Jensen, Meckling 1994]. В ней представлены пять поведенческих моделей, из них четыре отброшены и признана единственная, так называемая REMM: «человек находчивый, оценивающий и максимизирующий» — довольно убогий и в конце концов уничижительный подход к человеческой природе.

Как-то Кунала Басу попросили провести семинар по типам поведения человека на нашей программе IMPM. Он начал с того, что предложил слушателям прочитать в аудитории статью Дженсена и Меклинга. Но вместо того чтобы вслед за авторами объявить четыре типа поведения «липковыми» и поддержать единственно верный пятый, он использовал их все, доказав существование альтернативных подходов и обратив внимание на другие возможные модели.

Для подкрепления своей мысли Басу продемонстрировал классику японского кино — «Расёмон», фильм о паре, на которую напал разбойник в лесу в окрестностях Киото. История показана с разных точек зрения: участники драмы — муж, жена, разбойник и свидетель — излагают собственные версии происшедшего. Фактически одни и те же события предстают всякий раз в другом свете, каждый герой описывает свою правду с наибольшей выгодой для себя.

Аудитория, переварив все прочитанное, услышанное и увиденное, пустилась в бурное обсуждение природы человеческого поведения и вопроса о насущной потребности в разносторонних подходах и точках зрения, в итоге прозвучало: а поддается ли вообще это моделированию? Несколько менеджеров вызвались начертить график со всеми моделями и позже попросили коллег определить, какая из них используется в их организациях. Что спровоцировало очередную волну обсуждений.

Утверждение четвертое.
Глубокое осмысление опыта
сквозь призму концептуальных идей —
верный путь менеджера к знаниям

На многих управленческих программах учащимся обещают трудности военного лагеря для новобранцев и предупреждают: будьте готовы к тяжелой работе — это вам не загородный клуб. Между прочим, менеджерам для личностного роста не нужна атмосфера ни того, ни другого. Довольно с них дисциплины — многие и так постоянно находятся в условиях «военного лагеря»! Солдат-новобранцев учат маршировать и подчиняться, а не замирать и вдумываться. Современные менеджеры остро нуждаются именно в этом — им необходимо остановиться и подумать. Они должны отстраниться от деятельности, взглянуть на нее со стороны, проанализировать и глубоко осознать опыт прожитого.

В предыдущей главе я особо подчеркивал и сейчас вынужден повторять снова: приобретение знаний не означает действие, *познавать* означает «осмысливать действие». В одной из поэм Томас Элиот сказал: «Мы обрели опыт, но смысл от нас ускользал», имея в виду, что размышление — путь к пониманию [поэма «Драй Селвэйджес», перевод С. Степанова. — *Ред.*]. В книге «Rules for Radicals» («Правила для радикалов») Сол Алински показывает, что действие преобразовывается в опыт, то есть «познание», только *после* тщательного осмысления:

Большинство людей не приобретает совокупности опыта. Жизнь проходит мимо них, они переживают смену событий, но не делают для себя никаких выводов. В опыт и знания события трансформируются, только если их тщательно переварить, осознать, соотнести с общим образом жизни и обобщить [Alinsky 1971, p. 68–69].

Конечно, нам нужны люди, умеющие действовать, но они должны быть способны анализировать свои действия. Как сказал Шён, «необходимо преодолеть ограниченность мысли» [Shön 1983, p. 60].

Каждому менеджеру приходится таскать за собой багаж теоретических знаний. Это все те же учения и предписания, большинство из них даже не осознанные, и все те же неизменные популярные методики, без знания коих тебя не примут в среду менеджеров. Вдобавок у каждой организации есть, по выражению Спендера, свои «пилюли» — принятые нормы, процедуры и правила, по которым нужно действовать [Spender 1989]. Сложите все это и многое другое, и вы поймете, почему глубокое осмысление так важно для внутреннего роста менеджера.

О природе рефлексии

Осмысливать не значит просто задумываться, этот процесс не случайный и не поверхностный. Нужно интересоваться, задавать вопросы, пробовать, соотносить, обобщать — «тщательно и постоянно взвешивать значимость опыта для себя». Это не вопрос, «что произошло?», а «почему произошло?», и «чем ситуация похожа на предыдущие, или, наоборот, от них отличается?» [Daudelin 1996, p. 41].

Все перечисленное требует определенных усилий. Когда-нибудь придется вытряхнуть из сознания укоренившиеся теории и модели и, запрятав поглубже собственные сомнения, произвести ревизию — а это не легкий труд. И только потом взяться за дело и начать с рассмотрения альтернативных подходов. Чтобы подобное произошло, необходимо стать любознательными, наблюдательными и заинтересованными — в данном случае такие реакции должно проявлять и на занятиях в аудитории. При этом не потребуются никаких современных технологий (Интернет, компакт-диски и тому подобное), определенно направляющих учащегося в противоположную сторону. Для наших целей довольно будет старых, испытанных и примитивных способов, не лично-ориентированных и оказывающих воздействие, — речь идет о сотрудничестве преподавателя с учащимися. В истинном воспитании менеджера нет места никаким ускоренным методам. Может показаться, что такой путь потребует слишком больших затрат, но выше цена самого менеджмента. А неудачные решения обходятся еще дороже.

Рефлексия в одиночку и сообща

Конечно, любое осознание происходящего — процесс глубоко личный, но из коллективного обсуждения также можно сделать собственные выводы.

Менеджерам нужно время самостоятельно осмыслить происходящее [McCall 1988, p. 8]. На занятиях у них этого времени просто нет, не считая возможности делать беглые заметки и быстро записывать возникающие мысли на бумаге. И уже после они смогут писать отчеты, связывая изученное в аудитории с реальной практикой на работе (и то и другое подробно описывается дальше).

Важно, чтобы процесс осмысления происходил так, как того хочет сам человек. Преподаватель может посоветовать, объяснить какую-то концепцию, но ответственность за соотнесение теории и практики несет только менеджер. В конечном счете «учебные примеры» — это еще собственный профессиональный багаж.

Кроме того, менеджеры могут с пользой для себя поделиться с другими своими навыками или проанализировать чужой опыт в не больших группах. Подобная работа способствует более глубинному

пониманию. Согласно Ревансу, «обучение менеджменту — социальный процесс обмена знаниями»; «работа — это программа обучения, а твои коллеги — твои же учителя» [Revans 1983, p. 15, 53].

На групповых обсуждениях основывается третий (следующий за индивидуальным и аудиторным) уровень рефлексии — процесс осознания в среде коллег, где люди делятся друг с другом мнениями. Конечно, должны присутствовать все три уровня, обозначенные на рисунке 9.2, действующие как шестеренки часового механизма, когда один человек приводит в движение механизм небольшой группы, а та, в свою очередь, — всю аудиторию.

Учащиеся могут иметь общую практическую базу, например быть из одной компании или отрасли; тогда им проще общаться друг с другом. Но иногда это играет и против них: все они дружно не видят альтернативных решений. Потому лучше, когда у людей разные базы, а идеально, если вместе учатся представители двух ярко выраженных групп — тогда можно общаться и с теми, кто тебя легко понимает, и с теми, кому твои идеи новы. (Позже я объясню, как лучше организовать работу в аудитории при таком подходе.)

Естественно, учащиеся делятся друг с другом опытом при различных обстоятельствах. Поговорите с любым менеджером, прошедшим обучение, и он с удовольствием расскажет, как много интересного он и его однокашники узнали друг от друга за обедом в кафе или во время перекура. Иногда именно из таких бесед они выносят для себя больше

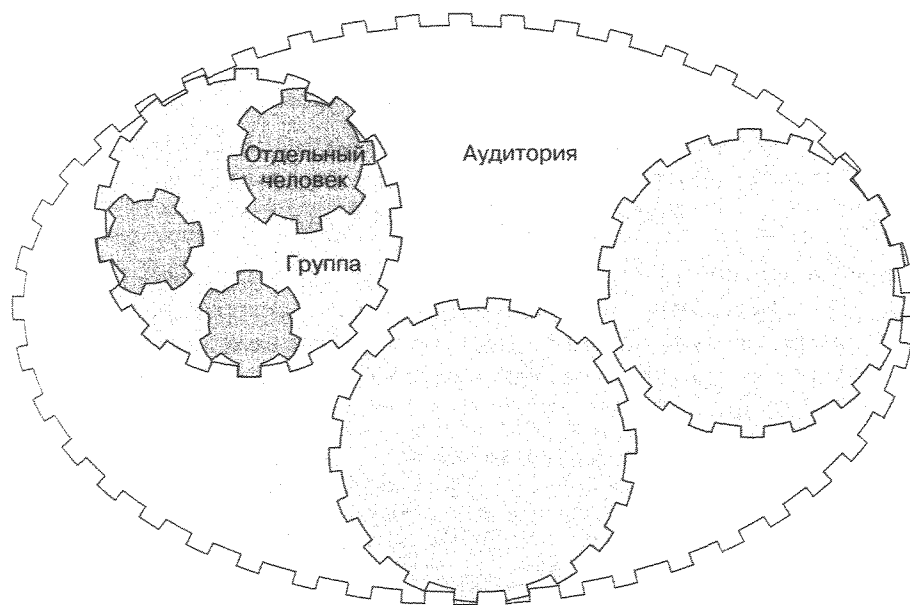


Рисунок 9.2.
Три уровня рефлексии

пользы. Так почему бы этим обсуждениям не разворачиваться во время самих занятий? Почему бы время, проводимое в аудитории, не использовать столь же эффективно, как это делают люди вне ее, позволи менеджерам осмыслить совместно опыт друг друга? Ведь действительно, такой вид работы в классе приведет к появлению интересных концепций, мнений, аргументов и других «данных», на основе которых можно учиться. Самое важное, что должны понять преподаватели, — опытные менеджеры могут учиться у коллег с тем же успехом, как они учатся у профессоров. Если бы менеджерам дали хоть малейший шанс, они бы научили друг друга удивительно полезным вещам!

Да и сами преподаватели не должны лишаться возможности научиться чему-нибудь у практикующих менеджеров. Это ни в коем случае не умаляет их роли учителя, арбитра и стороннего наблюдателя, но оно несомненно, способно на большее. Поддержание атмосферы во время занятий сродни поварскому искусству: задача преподавателя — добавлять ингредиенты и иногда помешивать. Я не перестаю удивляться, сколько интересных идей и мыслей может возникнуть в аудитории, полной специалистов. (Когда мы опробовали нашу программу, один менеджер Алан Уилан из ВТ, подошел ко мне во время третьего модуля и заявил: «Эта программа обречена на провал». Но все шло очень хорошо, и вроде бы до этого Алану нравилось. Что же произошло? «В классе возникает так много интересных идей. Как жаль, что они не выходят за пороги нашей комнаты. Другие не извлекают из этого никакой пользы». Я заметил ему, что мне пришлось бы писать по десять статей в день, чтобы информировать общественность обо всем, что происходит в аудитории!)

Утверждение пятое. «Обмен» навыками между менеджерами приводит их к глубокому осознанию собственной деятельности

Помимо теоретической базы существуют умения выполнять определенную работу (несмотря на всяческие попытки в литературе ³ различить понятия «навыки» и «умения», многие их используют взаимозаменяемо, я из их числа). Они очень важны для менеджмента: умение выпол-

³ Мои коллеги Рабиндра Канунго и Саси Мисра, например, описывали умения как «знание, необходимое для выполнения задания без подготовки» (имею в виду «логическое мышление и способность участвовать в познавательном процессе»), а навыки — более рутинные и заготовленные заранее схемы, привязанные к определенным задачам («вызванные определенными задачами») [Kanungo, Misra 1992, p. 1321]. Но, согласно этому определению, они скорее дополняют друг друга, а не попадают в разные категории. Добавлю, что словаре «Random House Dictionary» определение каждого из этих терминов дается с помощью другого.

нять определенную работу в состоянии обратить мысль в действие. Но это сложно проверить в учебной обстановке. На самом деле обретение различных навыков не обязательно делает менеджера компетентным.

Приобретаются ли навыки в процессе образования?

Обучение теории происходит довольно прямолинейно, но развитие умений, *отработка* навыков — другое дело. Это процесс сложный и длительный, так как нужно «понять главное, опробовать, получить инструкции и увидеть результат», а затем продолжать обучение [Conger 1992, p. 178]. Одна известная мне краткосрочная программа для менеджеров проходила в два этапа по несколько дней каждый и была при этом весьма популярна. Обучайте людей необходимым навыкам таким образом, и вы побьете бюджет любой программы MBA.

К тому же талант развивать умения обычно присущ не ученым профессорам, а профессиональным инструкторам, не важно, работающим в компании или в консалтинговой фирме. Некоторые преподаватели способны привить умения, и даже есть специальные курсы, например по «ведению переговоров». Есть и интересные учебники («Developing Management Skills» («Развитие навыков в менеджменте») [Whetten, Cameron 1998])⁴, но профессоров приглашают на должность за их умение думать и заниматься научной работой, а не за мастерство прививать навыки⁵. Поэтому в большинстве школ бизнеса этот вопрос не стал ключевым, хотя и поднимался неоднократно⁶.

⁴ Возник интересный спор по поводу смещения понятий обучения навыкам и преподавания теории. Макнайт, например, утверждает, что навыки — «продукт человеческого подсознания» — не могут «быть результатом обучения» [McKnight 1991]. Он опровергает сказанное авторами учебника, хотя и очень уважает их труд, но в данном случае, считает он, они попали в ловушку, пытаясь дать научное обоснование процессу привития навыков [McKnight 1991, p. 207]. Этот процесс «должен инициироваться студентами», а преподаватель выступает лишь как куратор, наблюдающий за тем, как учащиеся обретают мастерство [p. 212, 213]. Вполне кажется разумным, если бы не отсутствие желания проводить такие тренинги в школах бизнеса.

⁵ Это не касается других наук: при изучении языка, искусства, музыки и медицины навыки и умения прививать надо обязательно (см.: [Serey, Verderber 1991]).

⁶ В том числе и мною: «Школы управления окажут влияние на стиль управления, только когда они научатся преподавать навыки, необходимые в карьере менеджера» [Mintzberg 1973, p. 188]. Мы серьезно исследовали это в Макгилле и даже в течение нескольких лет проводили курс по развитию навыков в ходе программы MBA (см.: [Waters 1980]). Курс передавали от одного преподавателя другому, пока не вышло так, что не нашлось ни одного человека, который бы согласился за него взяться, и тогда о нем забыли. Здесь есть какая-то насмешка: ведь это, пожалуй, один из немногих аспектов программы MBA, где недостаток управленческого опыта не играет особой роли. По большому счету навыков, а особенно таких, как ведение переговоров, у студентов есть жизненная практика. Проблема скрывается в недостаточной опытности преподавателя — вот что действительно мешает!

Развитие профессиональной компетентности

В воспитании менеджеров развитию умений уделяется гораздо большее внимание. Существует множество курсов, посвященных отработке конкретных навыков, о чем говорилось в предыдущей главе. Но сравните их со списком умений, необходимых в работе менеджера (см. табл. 9.2), и вы поймете, что воспитание навыков организовано довольно ограниченно и бессистемно. А много ли мы на самом деле знаем о развитии таких наиболее ключевых умений, как стратегиче-

Таблица 9.2. **Список необходимых навыков для менеджера**

I. Индивидуальные

1. Управление собой, внутренние факторы (обдумывание, стратегическое мышление +)
2. Управление собой, внешние факторы (время, информация, нагрузка, карьера +)

II. Межличностные

1. Управление отдельными людьми (отбор, обучение/наставничество/контроль, воодушевление, работа с экспертами +)
2. Управление группами (формирование команды, устранение конфликтов/посредничество, организация процессов, проведение встреч +)
3. Управление организацией/отделом (организация, объединение, формирование корпоративной культуры, внедрение изменений +)
4. Связывание организаций/отделов (наладка связи, представление интересов, сотрудничество, продвижение/лоббирование, урегулирование, политическая деятельность, организация защиты +)

III. Коммуникативно-информационные

1. Вербальное общение (умение слушать, задавать вопросы, проводить интервью/презентации/планерки; написание писем, сбор и распространение информации +)
2. Невербальное общение (умение видеть и интуитивно чувствовать +)
3. Умение анализировать (обработка информации, моделирование, измерение, оценка +)

IV. Управленческие

1. Составление расписания (поэтапный план, установка приоритетов, определение действий, управление временем +)
2. Управление (перераспределение ресурсов, делегирование полномочий, назначение, систематизация, постановка целей, оценка результата +)
3. Моделирование (планирование, видение, исполнение +)
4. Мобилизованность (управление проектами, решение сложных ситуаций +)

П р и м е ч а н и е. Таблица составлена на основе разработанной мной модели управленческих обязанностей [Mintzberg 1994], а также других опубликованных источников, включая материалы компаний. Во многих из них — я надеюсь, что не в моих, — спутаны умения, ценности, черты характера и даже желания (например, в списке одной организации я нашел следующие составляющие: управление, сфокусированность на клиенте, самоотдача; а вот список из популярного учебника: управление финансами, трудолюбие, уважение, умение мыслить).

ское мышление, само руководство или проектирование (о последнем см. в следующей врезке)? Происходит все, словно в старой сказке: мы ищем ключик от заветной двери, за которой находится профессиональная компетентность, ищем при свете, потому что так удобнее, а не в потемках, где на самом деле мы в свое время его потеряли.

Умение моделировать и управленческое образование

В занятой небольшой книжке под названием «The Sciences of the Artificial» («Науки об искусственном»), Герберт Саймон отметил, что моделирование, то есть «конструирование», — одна из основных «искусственных наук» — так он называет многие дисциплины, включая медицину, инженерное дело, архитектуру, даже музыку и, конечно, менеджмент [Simon 1969]. Конструирование — это всегда вмешательство человека с целью создать или изменить что-нибудь: построить мост, написать симфонию, вылечить болезнь. Менеджеры моделируют структуры и стратегии и наблюдают за процессами, при помощи которых проектируются все эти товары, здания и сами процессы.

Для Саймона моделирование — ключевой момент в обучении всем перечисленным выше наукам. Но уделяемое ему внимание существенно различается — в архитектуре проектирование изучают официально и скрупулезно, в медицине — в рамках определенного диагноза, в бизнес-школах, несмотря на вмешательство Саймона, умению моделировать вообще уделяется недостаточное внимание, хотя там и любят красивые фразы, вроде «структурная модель компании».

В школах бизнеса — осознанно или нет — учат одной из форм проектирования: анализу. Собственно говоря, все моделирование и сводится к умению анализировать.

Нынешняя позиция Саймона — проинформировать, так как, с одной стороны, он пропагандировал моделирование, но с другой — не одобрил. Получилось, что он добился, чего хотел, но оказалось, что он хотел не этого.

Школы бизнеса несут ответственность только в той степени, в которой они изучают науку конструирования, основу мысли, анализа, частично формализуемую, частично эмпирическую преподаваемую доктрину о процессах моделирования [Simon 1969, p. 58].

Саймон был очень серьезен в этом вопросе: «Нет сомнений... что умение конструировать скрывается за „опытом“ и „рассудком“» [p. 156]. В его книге приводится отрывок из докторской диссертации о высокотехнологичном методе проектирования дорог [p. 145–146],

в другом месте он даже признает роль компьютеров при написании музыки [Simon 1969, p. 158].

Вспомним (глава вторая), что Саймон — ярый защитник идеи о значимости в бизнес-образовании базовых дисциплин (экономики, психологии, математики), при этом он уделяет особое внимание воспитанию умения анализировать. Тем более иронично его беспокойство, что

...естественные науки почти вытеснили науки об искусственном из университетской программы. Инженерные колледжи превратились в школы физики и математики; изучение медицины свелось к преподаванию биологии; в школах бизнеса проходят высшую математику. Использование прилагательного «прикладная» скрывает этот факт, но не меняет его сути... Но это вовсе не значит, что моделирование изучают наравне с анализом [p. 56].

В школах бизнеса моделирование преподают именно *как* анализ. Поэтому нельзя сказать, что в них «отреклись от обязанности обучать ключевым профессиональным навыкам» конструирования, как это заявил Саймон [p. 57], просто они сместили сферу этой ответственности на анализ.

Как уже говорилось в первой главе, управление и другие «искусственные» дисциплины — это *деятельность*, соединяющая в себе искусство, ремесло и науку. При этом медицина ближе к науке, менеджмент — к ремеслу, а архитектура — к искусству⁷, но в каждой есть все три составляющие. Допустите излишек научности в моделировании, что часто происходит с медициной и менеджментом, и приемы превратятся в схемы, а творческая компонента, опыт и интуиция будут забыты.

Поэтому, если задуматься о роли моделирования в управлении, лучше согласимся с важным замечанием Саймона, но не со всем подходом и сделаем вывод, что в менеджменте нам действительно нельзя забывать об этом ключевом умении.

Делимся компетентностью

Чарльз Линдблом в 1968 году заметил, что тренинг больше всего подходит в тех случаях, когда действия «кодифицированы» [Lindblom 1968]. Но это, я считаю, редкий случай в практике менеджмента. Так может быть, нам следует махнуть рукой на все попытки заняться развитием навыков в процессе обучения менеджменту и прислушаться к мнению моего коллеги, однажды заметившего мне: «Вы собак дресси-

⁷ В этом отношении, то есть с точки зрения Саймона, интересно посмотреть на описанные Шёном методики преподавания проектирования в архитектурном университете [Schön 1983; 1987].

руете или все-таки менеджеров готовите?» Не переложить ли решение данного вопроса на плечи самих организаций, где в любом случае это происходит, — даже неформально; или оставить это за краткосрочными курсами, пытающимися выработать хоть какие-то навыки?

Не совсем так. Надеюсь, что в управленческом образовании мы можем добиться больших результатов, чем думают некоторые, даже больше, чем мы сами предполагаем. В понятии «подготовка» заложено значение, суть которого вполне по плечу учебным заведениям: давайте назовем это *обмен навыками*.

Определим какое-нибудь менеджерское умение, например ведение переговоров или управление проектами, и возьмем конкретный пример — переговоры с коммерческими партнерами или решение проблемы задержки исполнения проекта. Поднимите этот вопрос в аудитории, и вы увидите, что у слушателей богатейший опыт (в сущности, сорок менеджеров среднего звена приведут вам пятьсот способов решения проблемы). Позвольте им поделиться друг с другом этими знаниями в *доверительной* атмосфере и понаблюдайте, что будет происходить. Первый вопрос, который мы задали участникам нашей программы: «Как вы справляетесь с проблемой сверхзанятости на работе?» — и в течение сорока минут они не переставая высказывали свои идеи, а мы еле успевали записывать. Менеджеры обожают рассказывать о собственном опыте и черпать что-то для себя из практики коллег. Они действительно многому научатся таким образом.

Обмен опытом — не рассказ о том, как *можно* использовать определенный навык, опираясь на общую теорию; или как его *нужно* применять согласно популярной статье. Это разговор о том, каким образом *воспользоваться* этим умением, что срабатывает, а что нет. Обучающимся менеджерам просто дается шанс проговорить это и сравнить свои и чужие навыки и компетентность.

В таких беседах всплывают разные вещи — хорошие и плохие, тривиальные решения и исключительные прорывы. Когда они высказываются вслух, менеджерам открываются альтернативные стили поведения, точно так же, как множество теоретических моделей заставляет их взглянуть на задачу по-другому. Это важно, так как повышается информированность менеджеров-учащихся, и они извлекают больше уроков из своего опыта. Чем не «расширение понимания» собственной компетентности⁸ — подумайте об этом и осмыслите.

⁸ Авторы многих книг по менеджменту предлагают аналогичные подходы: [McKnight 1991, p. 205; Kotter 1990, p. 4; Conger 1992, p. 49; Lee 1989]. Крис Ли различает две направленности школ управления: «воспитывающую сознание» и «оттачивающую умения» — и цитирует директора программы Центра творческого руководства: «Если сознание менеджеров расширяется, то они лучше понимают, что мы делаем» [Lee 1989, p. 23, 24].

Такой подход можно использовать в отношении даже тех навыков, какие обычно не поддаются формальной прививке. Например, стратегическое мышление. Можете ли вы представить, что человек вдруг превратится в мыслителя-стратега, сидя за партой? Но обмен умениями позволит менеджеру расширить свое понимание стратегических решений — каковы они, как они срабатывают, кто ими занимается где они применимы — и тем самым совершенствовать собственную профессиональную компетентность.

Утверждение шестое. После осмысления во время занятий следует воздействие на деятельность организации

Большинство организаций с удовольствием отправляют сотрудников на учебу, так как те возвращаются людьми более знающими. Но учебные программы — не предел желаний. Процесс обучения одного человека никак не связан с изучением общей ситуации на работе, разве что конкретный сотрудник получает некоторые преимущества для карьерного роста. Печальнее всего, что сама компания упускает огромные возможности.

Обучение по программам MBA открывает перед человеком перспективу дорого продать свои способности и таланты. Менеджеры думают только о карьере даже в том случае, когда сама организация инициирует обучение сотрудника и оплачивает его пребывание на курсах. В книге «Evaluating Management Education» («Оценка менеджерского образования») Робин Хогарт оценил результаты обучения 246 участников по программе CEDEP [Robin Hogarth 1979]. Небольшой фрагмент опроса из этой книги приводится в таблице 9.3. Обратите внимание на повторение фраз «позволило мне», «я был весьма благодарен», «для меня», «помогло мне». Каждое заявление из этих ответов — подобного рода, кроме одного, в котором четко сказано: «Получение новых знаний дает положительный результат для моей компании». Образование в области управления должно выходить за пределы нашего «я» и понятия «мне», ведь менеджеру предстоит работать с другими людьми, в противном случае он вряд ли сможет стать настоящим руководителем.

В начале этой главы я призывал к тому, чтобы сами организации отбирали менеджеров и отправляли их на обучение. Это накладывает взаимную ответственность на сотрудника и на компанию. Последняя вкладывает деньги, а ученик — знания и умения, которые после обучения должны способствовать развитию его фирмы.

В нашей программе мы называем этот процесс *результатом, влиянием* или *воздействием*, и мы его добиваемся. Общая задача всех

Таблица 9.3. **Оценка результатов обучения по программе CEDEP**
 ([Hogarth 1979, p. 93]; курсив наш. — Г. М.)

Вопрос	Количество согласившихся, % (всего 246 респондентов)
<i>Отношения с людьми и расширение контактов</i>	
• Благодаря CEDEP я познакомился с людьми, работающими в других отраслях	98
• Я был рад общению с менеджерами разных национальностей из различных компаний	97
• Для меня особое значение имели вопросы межличностного общения	86
• Благодаря CEDEP я в первую очередь обогатился интеллектуально	84
<i>Знания</i>	
• Для меня было очень полезно вновь выполнять упражнения, связанные с умственным развитием	89
• Благодаря CEDEP я познакомился с предметами, с которыми раньше никогда не сталкивался	85
• Получение новых знаний дает положительный результат для моей компании	73
• Для меня было особенно полезно узнать о количественных технологиях	68
• Благодаря CEDEP я стал лучше понимать свою организацию	50
• Я узнал о современных достижениях в моей области и вышел на современный уровень	23
• Я получал в основном практические советы	19

заинтересованных сторон — чтобы рост менеджера приводил к развитию компании.

Разные оценки *результатов* стали особенно важны с повышением популярности обучения действием и программы «Work-Out»: ты учишься и применяешь знания для повышения эффективности работы твоей компании. Назовем это *результатом действия*. Но есть еще один аспект — наиболее значимый, мы назовем его *обучающим результатом*, или *эффектом обучения*.

Каждый менеджер по сути своей профессии — учитель. Как руководители и наставники, менеджеры должны обучать подчиненных и помогать коллегам, делаясь с ними опытом и знаниями. Такое отношение к работе особенно правильно, если менеджеры получают формальное образование; когда они в аудитории, они учатся, возвращаясь на рабочее место, они учат других. Результатом может стать

и рекомендация нужной литературы по определенному вопросу, и краткий пересказ того, что изучалось на занятии, и даже проведение семинаров по теме какого-нибудь модуля. Любое знание, полученное во время учения, можно передать коллегам (мы вернемся к этой теме в тринадцатой главе).

Каждый из вышеназванных результатов подразумевает радикальные перемены и в самих учебных заведениях, и в организациях. Школы бизнеса должны стать более открытыми — стараться отвечать интересам менеджеров и их компаний, а компании должны понять, что они могут получить от результатов обучения, и действовать соответственно.

Обычно менеджер проходит обучение один и по возвращении чувствует себя, мягко говоря, неудобно. Он узнал много нового и хочет что-то изменить в своей организации к лучшему. Но до этого никому нет дела. Он растерян. Эта проблема осознается многими, ее обсуждают в печати и на самих программах. Но на практике не делается почти ничего.

При желании проблема «вернувшегося с учебы менеджера» может обернуться совсем другой стороной и открыть для компании крайне благоприятные возможности. Получается такая последовательность: ответственность учебных заведений — сам учебный процесс — ответственность организаций — последствия образования. Компании, например, могут отправить на учебу не одного, а группу сотрудников, чтобы лучше контролировать все процессы и получать большие результаты. После возвращения менеджеров в рабочий коллектив им обеспечивают условия для сотрудничества, в процессе которого они продолжают обмениваться друг с другом знаниями и опытом, стимулируя таким образом проведение преобразований. В тринадцатой главе я расскажу, что сумели сделать некоторые компании в этом направлении благодаря нашей поддержке.

Польза как на работе, так и в обучении очевидна. Сегодня, когда фирмы чрезмерно обеспокоены «показателями», вложение средств в образование менеджеров должно себя не только оправдывать, но и давать ощутимые результаты. Главное, достигается основная цель — воспитание грамотных руководителей, приносящих прибыль компании.

Утверждение седьмое. Все вышесказанное объединим в процесс «опытного осмысления»

Соберем вместе все аспекты, рассмотренные в текущей главе, и у нас получится новая система воспитания менеджера, которой я дал бы название *опытное осмысление (experienced reflection)*. Посмотрим на

рисунок 9.3. Менеджеры приходят на учебу со своим жизненным и профессиональным опытом, в аудитории их учат теориям, моделированию, практике. Можно сказать, что менеджеры обживают новую территорию и узнают о ее дорогах по карте, предоставленной им преподавателем. Осознание происходит, когда маршруты и карта «пересекаются», то есть опыт начинает анализироваться с точки зрения теории. Менеджеры возвращаются в компании с осмысленным опытом, то есть полученным результатом, под влиянием которого меняется их отношение к работе, их поведение и сама деятельность. Затем, благодаря уже новому опыту, происходит дальнейшее переосмысление, и повзрослевшие менеджеры приходят на следующий этап обучения. И далее... процесс циклически повторяется.

Опытное осмысление — это встреча «лоб в лоб» новых идей с уже сложившимися убеждениями, местом этой встречи может быть как отдельная личность, так и небольшая группа учащихся или вся аудитория. Опытное осмысление — это педагогический процесс обмена и согласований, предусматривающий высокую самоорганизованность учащихся и наличие у них достаточно свободного времени, чтобы, пусть спонтанно, пусть с перерывами, но совершать настоящие прорывы.

И снова я повторяю: все это не требует никаких современных технологий — человеческому мозгу провода не нужны. Человек воспринимает и понимает информацию по тем же принципам, что и тысячу лет назад, не важно, насколько совершенная техника используется для ее передачи. Как только происходит «ввод данных», при котором глаза видят, а уши слышат, начинается стандартная, существующая с незапамятных времен процедура осмысления, синтеза и созидания. Человеческий мозг — это и «узкое горлышко», и движущая сила лю-

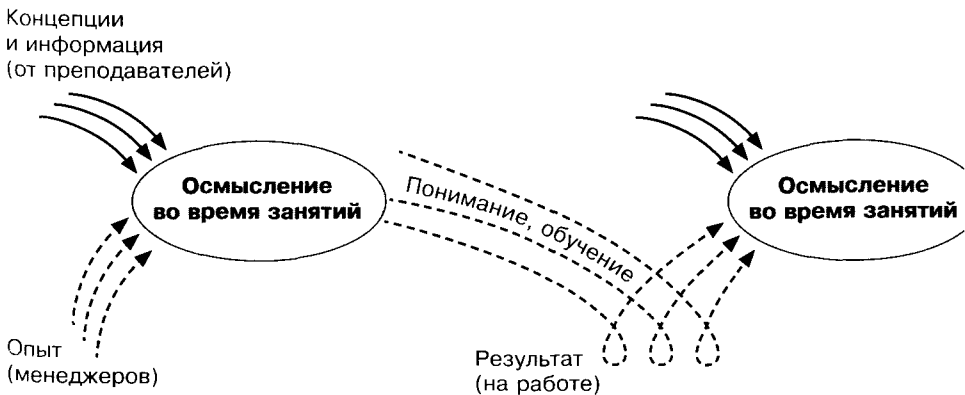


Рисунок 9.3.

Опытное осмысление в процессе обучения менеджера

бого мыслительного, а значит, и образовательного процесса. Не компьютеры сближают людей. Вот в чем может заключаться неопровержимость и преимущество предлагаемого мною метода.

Объединяем методики бизнес-образования

Опытное осмысление может находить применение в самых различных методиках бизнес-образования — лекциях, учебных примерах, упражнениях, проектах — оно именно *присутствует*, поскольку на него следует смотреть с точки зрения восприятия информации учащимися и ожидаемого результата, а не способа передачи знаний преподавателем. Поясню еще: любой учебный подход можно использовать для снабжения менеджера информацией, над которой он будет размышлять и делать выводы, исходя из своего собственного опыта.

Рассмотрим разные педагогические подходы с точки зрения четырех аспектов обучения. Начнем с вопроса, лежащего на поверхности; и пойдем дальше, вглубь: «освоение» (восприятие знаний); «применение» (использование знаний в ограниченном смысле, например, для решения проблем); «совершение действия» (приобретение опыта на основе полученных знаний, как, например, в ролевых играх) и «осмысление» (осознание значения опыта).

Лекции вместе с изучением учебников, пожалуй, наиболее популярная на сегодняшний день методика преподавания в школах бизнеса. (В течение нескольких лет я проводил небольшое исследование: каждый раз, проходя по аудитории, я замечал, кто разговаривает, догадываетесь, каков был результат?) Это к вопросу о восприятии, или, повторяя ранее использованную метафору, о канистре, которую мы беспрерывно наполняем водой. Опрокиньте ее, что и происходит на экзаменах, и большая часть знаний оттуда выльется. Пожалуй, внутри остается не так много.

Разбор учебных примеров — вторая самая популярная методика передачи знаний, применяется параллельно с другими заданиями, стимулирующими совершенствование навыков управления (например, деловые игры). Этот метод укладывается в рамки «совершения действия», так как он помогает менеджерам вырабатывать необходимые умения и учит смотреть на вещи с управленческой точки зрения. Однако, как было замечено во второй главе, его место в применении или даже освоении (во всяком случае, если пример используется для знакомства с теорией или ее доказательства). Если лекции — вопрос «наполнения канистры», то разбор учебных примеров можно сравнить с ведением учащихся к водопое в надежде, что они смогут утолить жажду.

Обучение действием как методика «полевых работ», в виде маркетинговых исследований или других аналогичных проектов, под

разумеает выполнение задания на новом месте и, соответственно, открывает дорогу к процессу познания. Но поскольку исполнителю не хватает квалификации и в связи с этим его опытность вполне можно назвать суррогатной (см. рис. 9.4), то и возможности для осознания сделанного весьма ограничены.

Опытное осмысление как четвертая методика преподавания позволяет применить лучшее из вышеперечисленного с целью достичь осмысления: формирование понятий на лекциях, извлечение опыта из рассказов коллег в классе, приобретение новых навыков в ходе выполнения учебных проектов. Но его истинная сила заложена в возможности объединения всего этого с личным жизненным и профессиональным опытом каждого менеджера (см. рис. 9.5), именно эта методика должна бы занимать центральное место в процессе обучения.

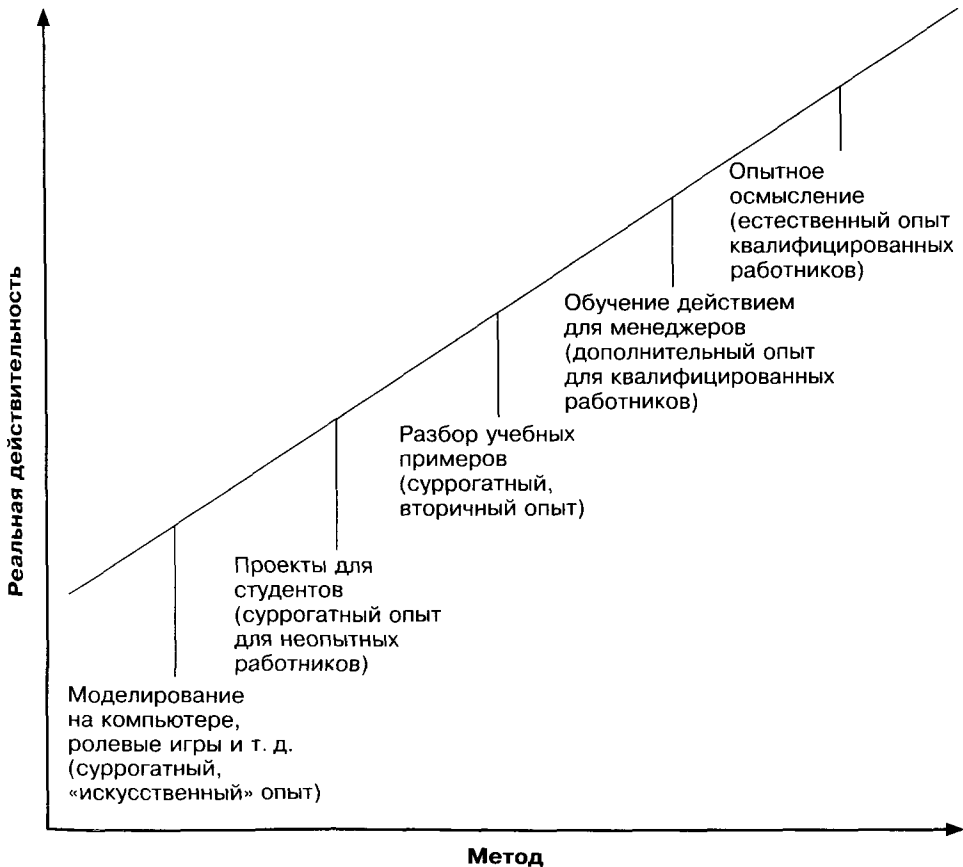


Рисунок 9.4.
Педагогические методики
в соотношении с реальной действительностью

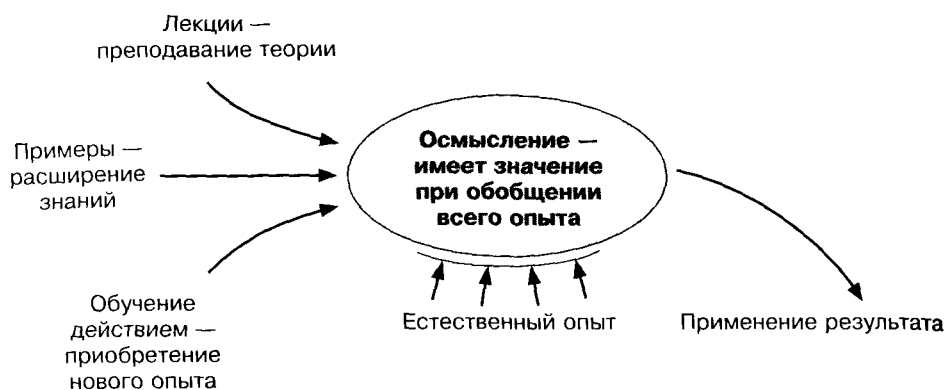


Рисунок 9.5.
Процесс объединения педагогических методик

Само собой разумеется, в аудитории менеджер переживает субъективный опыт, так как содержание подобных занятий целиком ориентировано на отдельную личность. Чего нельзя сказать про обсуждение учебных примеров: каждый рассказывает о каком-то случае, но это чужой опыт — из вторых рук. Выполняя общие проекты, вся группа приобретает единый опыт, но принудительный. Преимущество реального опыта в том, что он прочный, действительно прочувствованный пережившим его человеком, который может обмениваться им как внутренним багажом со своими коллегами. Любой менеджер накапливает определенные навыки при заключении договоров или, например, принятии важных решений в стрессовом состоянии, поэтому в аудитории каждый присутствующий ощущает себя главным действующим лицом, так как сопереживает рассказам соучеников, по ходу вспоминая и анализируя собственное поведение при аналогичных обстоятельствах. Если собрать и сравнить события и случаи из деловой жизни менеджеров-учеников, многообразие их реакций в самых неожиданных ситуациях, то получится солидный материал для серьезного изучения. Более того, в модульной программе менеджеры вновь и вновь встречаются на занятиях и уже неплохо знают, чем приходилось заниматься их коллегам. Коллективный опыт такой учебной аудитории превращается в серию повседневных жизненных примеров.

Обратим внимание на то, что рассказы — один из возможных и изоощренных способов усвоения материала. Симс и его коллеги заметили, что менеджеры «предпочитают „аналоговое“ «цифровому» [Sims et al. 1994, p. 281]. Так же думают все неординарно мыслящие учащиеся, включая школьников из Калгари (см. врезку «Любопытное

расписание...»). Вот почему от рассказов такой потрясающий результат: они передают знания «аналоговым методом», интегрируя идеи и опыт.

Единый процесс познания

Чтобы добиться результата, нам необходимо переключить внимание аудитории с обучения на усвоение. Эти две составляющие единого процесса взаимосвязаны и одинаково важны. Высказывания руководителей разного ранга и преподавателей (приведенные в следующей врезке) иллюстрируют, какую огромную роль играет выбор в пользу той или иной.

Обучение — процесс, «управляемый» преподавателем, материал передается из рук в руки, обычно уже расфасованный в правильные упаковки. Подконтрольный, соответствующий некоему образцу, не подвергаемый сомнениям, ясный для понимания и готовый к применению. Такие данные вполне подходят для передачи сведений о понятиях и даже умениях, то есть при обучении «по программе». Но повторю замечание, сделанное в первой главе, вполне подходящее к данному случаю: преподаватель, раз и навсегда знающий «как надо» и «как лучше», разрушает процесс познания.

Обучение или усвоение

- «Я постоянно готов усваивать новые знания, хотя не всегда люблю, когда меня учат» (*Уинстон Черчилль*).
- «Я хорошо представляю, каков результат обучения, если люди не вникают в него» (*Нэнси Бадор*, в комментарии по развитию управленческого опыта).
- «У меня есть „пунктик“ — люблю рассказывать аудитории то, что нравится мне самому» (слова профессора о лучших преподавателях школ бизнеса в США, приведенные в статье «Business Week» [Bongiorno 1994, p. 45]).
- «По своей природе преподавание — связующее звено между объектом и субъектом обучения. А усвоение, напротив, действие свободное и независимое» [Bennis 1989, p. 70].
- «Усвоение — процесс строительства. Кирпичики укладывают именно те, кто учится» [Gaskins, Elliot 1991, p. 41].
- «Мы ненавидим обучаться; мы любим познавать» (из отзыва о работе Международной магистерской программы для практикующих менеджеров).

Процесс освоения сосредоточен на ученике и его развитии, а значит, эту составляющую образования нужно сделать чутко реагирующей и приспособленной к индивидуальным особенностям человека, легко вписывающейся в поток новых знаний и открытий. Усвоение подобно самому процессу управления, в котором намешено все — навыки, идеи, осмысление и постоянное дальнейшее развитие. Тем самым, если перечисленное станет реальностью менеджерского воспитания, сможет быть обеспечена и связь между работой и учебной практикой.

Утверждение восьмое.

Преподаватели, учебная программа и ее структура должны стать свободны от жесткого контроля и соответственно обеспечивать гибкость и маневренность процесса образования

Все сказанное в моей книге взывает к кардинальному изменению бизнес-образования, по крайней мере той его части, что стала почти сакральной. И не сказать, что не вовремя! Если в идеях, изложенных в данной главе, есть толк, то они должны послужить тем подрывным элементом, который распатывает сложившуюся на сегодняшний день практику. Структура учебной программы, организация работы, роль преподавателей — все то, что сейчас строго регулируется, должно быть более гибким и свободным. Другими словами, оно должно вести от обучения к усвоению.

Учебные программы,
способствующие сотрудничеству

Программы по менеджменту, не важно какие — долгосрочно-основательные, или краткосрочно-развивающие, почти всегда сводятся к набору «курсов» и «уроков», каждый со своим набором разрозненных знаний, умений, примеров и так далее. Все они сложены в одну коробку с надписью «Учебная программа». Это и есть преподавание. «Если сегодня вторник второго семестра, то по расписанию у нас „Этика“». На ум приходит сравнение с работающим механизмом: если проектировщики и инженеры вовремя выполняют работу, все части как по волшебству складываются в единое целое, — и «автомобиль» сходит с конвейера. Представьте, что-то не так пойдет в этом процессе — все останавливается. «Маркетинг» остановится. «Этика» остановится. Даже «связующий» курс по стратегии остановится, натолкнувшись на предыдущие.

Курсы и предметы не добавляют к образованию менеджера ничего из того, что ему действительно нужно. Если на работе «у менеджеров просто нет времени подолгу концентрироваться на одном вопросе», если они «вынуждены собирать информацию из различных источников и испытывают облегчение, когда что-то действительно удается связать между собой и решить» [Whitley 1989, p. 220], не лучше ли построить образовательный процесс таким образом, чтобы менеджеры могли справляться именно с этими проблемами?

Если для какой-то компании действительно важны нравственные ориентиры, то они и будут присутствовать везде и во всем: в режиме работы, в стиле руководства, в ведении дел, в поведении сотрудников, в отношении с партнерами и так дальше. Было бы нелепо назначать замдиректора по этике. Каждый сотрудник обязан вести себя этично. Естественно, что моральные ценности важны и в воспитании менеджеров, но коробочка с надписью «Этика» в виде учебного курса так же глупа, как замдиректора по ней. Понятие нравственности должно присутствовать в каждом аспекте обучения, не важно, при решении каких вопросов и в какое время, будь это расширение бизнеса или ценовая политика. Точно так же «стратегия» и «сотрудники» — вовсе не предметы учебного процесса, а отдельные понятия, и с ними организации имеют дело ежесекундно и повсеместно. Менеджеры — не стадо послушных овец, соответственно и образование, к которому они стремятся, не должно играть роль пастуха, сгоняющего их в кучу в угоду учебной программе.

А теперь вообразим такую программу, куда не включены, а вплетены ценности и убеждения, истории и идеи. Она использует довольно привлекательные методики обучения, объединяющие участников, возлагающие на них ответственность, объясняющие, как важно делиться опытом друг с другом и совместно его осмысливать. Представьте преподавателей, которые всегда рядом, которые могут собрать воедино все идеи, возникающие у учащихся в разные дни и на разных этапах обучения, и, когда это необходимо, напомнить о них. Мы предлагаем живое, естественно складывающееся сообщество, вместо раз и навсегда жестко установленной системы.

Ничто из перечисленного не оставит преподавателей равнодушными. Они будут вовлечены в образовательный процесс так же интенсивно, как и их студенты, а сама учеба станет азартным и интересным делом. Если на занятии не остается места для неожиданностей и «изюминок», ни профессор, ни его слушатели не получают от него никакого удовольствия. Для образования в области управления нужно как можно меньше контроля и больше сотрудничества. Мы все в этом очень заинтересованы.

Место для рефлексии

Университет — лучшее место для размышлений, сомнений, самопознания, короче говоря, для процесса осмысления. Оно идеально подходит для людей, *мыслящих критически*, — здесь мы учитываем оба значения слова: «пытаться найти погрешность» и «производить оценку качества» (согласно «Random House Dictionary»). Большинство университетских профессоров, кажется, придерживаются мнения, что первое проще. Это могло бы принести пользу, но только в союзе с искусством объективной оценки: умением видеть суть, обследовать со всех точек зрения, выходить за рамки очевидного, докапываться до глубин содержания. Хотелось бы превратить университеты в мощные инструменты воспитания менеджеров, наверное, тогда они смогут перенаправить необнадеживающие тенденции развития бизнес-школ.

Менеджеры хотят обучиться смотреть на вещи абстрактнее, немного со стороны; мечтают преодолеть неуверенность, а иногда и неверие в собственные силы; стремятся осмыслить интересные идеи в кругу себе подобных, — так где же еще, в каком образовательном учреждении смогут они все осуществить, как не в самом подходящем для этого месте, в котором «жажда действовать пересекается со страждущей мыслью», в котором ничто не будет отвлекать и мешать «использовать воображение для осмысления опыта» [Whitehead 1932, p. 143, 140]. Именно университет учит нас не искать простых ответов на сложные и важные вопросы.

Пространство для рефлексии

Уайтхед писал, что «использование воображения в обучении обычно требует наличия свободного времени, чтобы ничто не волновало и не сбивало с мысли» [Whitehead 1932, p. 146]. Университет мог бы стать таким местом, но для этого в каждой аудитории должно быть создано соответствующее пространство. Лагерная система, засилье экзаменов, аудитории, обставленные так, что студенты постоянно испытывают напряжение, — все это не способствует познанию и освоению.

Стандартная расстановка столов в аудиториях — когда все сидят рядами, лицом к преподавателю. Для лекций и выступлений это, видимо, удобно, но не для общения учащихся между собой. Расстановка столов подковой, что вполне удобно для групповых презентаций, не подходит по иной причине: студенты могут видеть друг друга, но при этом их внимание сосредоточено на определенных людях, особенно на тех, кто впереди и на виду, а не на группе в целом. Это способствует скорее конкуренции, а не сотрудничеству — в такой аудитории удобнее делать замечания, чем делиться опытом. В них процессы будто бы ускоряются, а не замедляются.

Взгляните на фотографии в университетских рекламных проспектах. Я одно время коллекционировал гарвардские программы для руководителей. Заметьте, преподаватель всегда снят в тот момент, когда он что-то утверждает (с пальцем, направленном вверх!); а студенты послушно внимают ему, обычно они изображены на заднем плане, слегка не в фокусе. Разве это — идеальная обстановка для воспитания менеджеров?

Благодаря разным исследованиям нам известно, что в реальной жизни менеджеры, как правило, работают в кабинетах по двое, один на один, сидя лицом к лицу, либо в комнатах с небольшим количеством сотрудников. И очень редко — большими группами. Еще мы знаем, что они проводят много времени в общении на равных со своими коллегами или партнерами. И вдруг эти руководители разных рангов попадают в ситуацию школьников, послушно внимающих авторитету, стоящему перед ними. Больше похоже на карикатуру на власть! Мы хорошо знаем, что, несмотря на появление модных современных технологий, менеджеры предпочитают ходить на занятия, а не учиться заочно. И там они тоже вступают в общение с реально работающими людьми. Зачем же отдалять их друг от друга в аудиториях или, того больше, лишать их аудитории только для того, чтобы применить новые технологии?

Учебная аудитория — не рабочий кабинет, но она хотя бы должна напоминать его. Просторную комнату с круглыми столами для групповых обсуждений можно использовать и для тесного общения, и для формальных презентаций. При этом никто «не выпячивается». Менеджеры могут вступать в разговор или прерывать его, когда захотят. Каждый стол — своеобразный мини-коллектив, действующий по собственным правилам, но принадлежащий общему коллективу. А варьируя принцип рассаживания людей по компаниям, отраслям, национальной культуре, можно направлять ход обсуждения в группах. Конечно, традиционная аудитория оптимальна для преподавателей, но предложенная мною постановка столов позволяет менеджерам почувствовать себя равноправными участниками процесса. В десятой главе я поясню, как определенное расположение мебели в учебном классе способствовало переходу от обучения к усвоению.

Преподаватель содействующий

Удобно организованное обучение в располагающей обстановке требует адекватного преподавателя. Как мы уже говорили, в основе любого образовательного процесса лежит правильно составленное расписание. Очевидно, что разрабатывается оно преподавателями — архитекторами этого процесса, но по принципу конвейера, описанному выше, тогда как его составление требует не проектных рисунков и чертежей,

а уникальных образовательных схем, которые могут быть легко индивидуализированы. Иначе говоря, преподаватели должны выстраивать социальный процесс столь же непрерывно, как и конвейерную поставку концептуальных знаний. Было бы хорошо, чтобы учителя, в отличие от многих современных архитекторов, присутствовали на строительной площадке в момент воплощения своих замыслов в жизнь. Блум называл такую деятельность посреднической, и эта роль ему нравилась: преподаватель должен содействовать естественному протеканию процессов [Bloom 1987, p. 20]. Только потому, что человек именуется учителем, он не обязан все время преподавать.

Хорошо, когда есть профессионалы, способные преподнести интересный материал в увлекательной форме, но нам очень нужны люди, могущие не только прочесть интересную лекцию, но и заинтересовать своими знаниями или своей информацией слушателей, привлекая их к обсуждению. Такие преподаватели не просто плывут по течению занятия, а провоцируют аудиторию на дискуссии и дебаты, подкидывая в «нужный момент» новые идеи и мысли. Поскольку менеджеры становятся соучастниками учебного процесса, то к ним переходит и определенная доля контроля над ситуацией — учащиеся сами начинают определять темы обсуждений по мере возникновения у них вопросов.

На наших занятиях мы используем правило «50 на 50» — название точно соответствует сути: половина времени отдается учащимся для обсуждения *обозначенных ими тем*. Мы стремимся выдерживать заявленное равновесие, и редко когда время оказывается лишним. Однако нащупывание этого шаткого баланса между дидактикой и содействием происходит постоянно.

На одном из модулей мы ошиблись при составлении расписания — занятия заканчивались слишком рано, поэтому было решено удлинить некоторые лекции в конце учебного семестра. Преподаватели приходили тщательно подготовленными к тому, что нужно уложиться по времени, и узнавали, что у них есть лишний час. Сработало идеально! Они не спешили и давали больше времени на обсуждение, выслушивая реакцию на сказанное ими. Таким образом к нашим правилам для «преподавателей, стремящихся воспитать настоящего менеджера», добавился четвертый пункт.

Десять правил для преподавателей, стремящихся воспитать настоящего менеджера

1. Не надо готовых расфасовок.
2. См. правило 1.
3. См. правило 2.

4. Добавь лишний час к учебному времени, но не посвящай в это «руководство», пока само не поймет.
5. Учи как можно меньше: участники могут научиться друг у друга не хуже, чем у преподавателя. (Помни: «в осадке» не то, чему учишь, а то, что усваивается.)
6. Позволь участникам выступить со своими мнениями и вопросами.
7. Будь гибким; давай ход плодотворным дискуссиям, но если потребуется, безжалостно пресекай надутые, красиво «упакованные» речи.
8. Слушай.
9. См. правило 8.
10. См. правило 9.

Следовать этим правилам легко — не понадобятся ни вымуштрованные преподаватели, ни звездные ученые, а просто нужны умные люди со способностями обучать. Мы не сможем достичь результата, работая с хорошими преподавателями, приходящими в ужас от наших принципов, или со светилами, желающими все держать под контролем или приходящими послушать самих себя. Мы достигли больших успехов, работая с думающими и азартными преподавателями, способными инициировать и поддерживать оживленное обсуждение. Где бы мы ни проводили нашу программу, включая Японию и Индию — в этих странах нас предупреждали об особенностях традиционных подходов к образованию (не скажу, что они сильно отличаются от западных), — нам удалось привлечь к участию хороших преподавателей с незашоренным сознанием. Таким прорывом мы обязаны тому, что талантливые учителя сами получают большее удовольствие, когда преподают и помогают усвоить материал, чем когда просто учат. Они предпочли стандартным лекциям путь исследователей, так как каждое занятие для них равноценно научному поиску. Почему нельзя использовать такие возможности в обычной аудитории? Преподаватели, в конце концов, имеют право самостоятельно мыслить, а это чрезвычайно ценное обстоятельство для процесса опытного осмысления.

Мне вспоминается случай в Индии, когда на наших занятиях один экономист провел отличную презентацию в первой половине дня, ответил на несколько вопросов и ушел на обеденный перерыв. Я посмотрел в расписание и обнаружил, что ему опять предстоит встреча со слушателями после перерыва. Ну и ну, подумал я, участники, наверное, будут недовольны. Им нужно время для работы с материалом.

Он вернулся и сразу начал с интересного вопроса, попросив обсудить его за столами. Люди увлеклись обсуждением, а потом на пленарном заседании экономист проанализировал их выводы.

«Как он догадался поступить таким образом?» — спросил я коллегу. «Очень просто, — ответил тот, — я отозвал его в сторонку и предложил такую схему. Он легко согласился: „Почему бы и нет?“».

Самым большим удовольствием для меня было наблюдать за людьми, которые никогда не зацикливаются на определенной методике преподавания (включая и пишущего эти строки), а действуют, ориентируясь на реакцию класса, оживляя сухую теорию интересными обсуждениями. В подобной обстановке и с такими учащимися преподаватели чувствуют себя свободно и готовы пробовать новые методы. Такой стиль работы больше соответствует их творческой натуре, они просто оживают в думающей аудитории, им больше не нужно бороться с существующей системой, и многие из них не хотят возвращаться в традиционное образование.

На пути к вовлекающему менеджменту

В четвертой главе мы обсудили такие стили управления, как подсчитывающий и героический, и попытались доказать, что они подтачивают практику управления. Мы упоминали еще один стиль управления, но не распространялись о нем подробно — я имею в виду *вовлекающий* стиль. Теперь время к нему вернуться, потому что я верю, что он обязан своим появлением описанному здесь методу воспитания менеджеров.

В первой главе мы указали на различия между областями деятельности, в которых целесообразнее применять знания, с одной стороны, высококвалифицированным специалистам (например, хирургия), и с другой — тем, для кого важнее не накапливать знания, а служить их проводником. Идеальные сферы деятельности для применения таких талантов и навыков — управление и образование, в обоих нужен минимум контроля и максимум содействия. Но традиционное управленческое образование благоволит к профессорам, считающим, что они знают все и вся лучше других, и как результат — оно изготавливает менеджеров, убежденных в том же самом.

Тем не менее за прошлый век наше восприятие менеджмента двигалось в противоположном направлении. Сравните знаменитые слова Анри Файоля, сказанные в 1916 году в книге «General and Industrial Management» («Общее и промышленное управление» [Fayol, Gray 1916/1984, p. 14]), что работа менеджера — это планирование, организация, координация и контроль (четыре ярлыка на управление), с недавними работами, рассказывающими о гибких компаниях с обществом знающих сотрудников. Не пора ли начать воспитывать менеджеров, больше отвечающих современным представлениям об управлении? Не должны ли мы увлечь менеджеров в учебные ауди-

тории, чтобы они смогли, в свою очередь, увлечь и повести за собой подчиненных?

Конечно, мы лукавим, описывая такую ситуацию, — слишком она идеальна, но процесс обучения и воспитания совершается не на небесах — и вовлекающие управляющие с большой охотой идут на учебную программу, тем более когда она так напоминает рабочую атмосферу. Сухие факты менеджеры переплавляют в собственные яркие впечатления, они умеют не только говорить, но и слушать, они вглядываются и чувствуют, а не пассивно присутствуют. Они умеют вдохновлять, а не приказывать, содействовать, а не контролировать. Они ведут себя не как ответственные руководители, занимающиеся перераспределением ресурсов, включая человеческие, а как связующий фактор между людьми в организации.

В целом такие менеджеры предпочитают заботу лечению, они не ведут себя как неумные хирурги со скальпелем в руках, отрезая все, что ни попадется на глаза, но и не осторожничают, пытаюсь всеми способами избежать операции. Для вовлекающих менеджеров родная компания, как единая функционирующая структура, где они присутствуют на всех уровнях, а не довлеют сверху. Стратегия для них — это дерево, которое нужно посадить, а не гром, обрушивающийся с небес. Если для руководителя, придерживающегося героического стиля управления, обычный подход укладывается в одну фразу: «Делай, как говорю я», то вовлекающий менеджер скажет: «Мы работаем вместе». Эти люди увлечены сами и ведут за собой других — они умеют вытащить все лучшее практически из любого человека. При этом старая управленческая поговорка: мол, пусть сотрудники считают, что они справляются сами, — обретает новый смысл — люди действительно *делают* это самостоятельно.

В таблице 9.4 мы сравниваем и противопоставляем два основных стиля управления, о которых было рассказано выше. Описание героического менеджмента напоминает перечни из врезок «Мнения выпускников о программе MBA» (см. гл. 2, с. 74–75), и «Правила для героя» (см. гл. 4, с. 122–123). Строки о вовлекающем менеджере взяты из разных мест нашей книги. Первую колонку этой таблицы незримо пронизывает строка «образование по программе MBA». Я надеюсь, что в другой колонке будет прочитываться «настоящее воспитание менеджера».

Фермер, лежащий на смертном одре, говорит своим детям, что в поле зарыто сокровище. Все, что им нужно, — пойти и выкопать его. После смерти отца они копают и копают, но не находят сокровища, зато вспахивают все поле, и оно дает хороший урожай и средства для их достойного существования. Нам предстоит еще много и долго вскапывать поле управленческого образования.

Таблица 9.4. Два способа управлять

Героический менеджмент	Вовлекающий менеджмент
1. Менеджеры — важные люди, стоящие над теми, кто производит товары и оказывает услуги	1. Менеджеры важны тем, что помогают другим производить товары и оказывать услуги
2. Чем выше поднимается менеджер, тем более важным человеком он становится. На самой вершине — глава корпорации	2. Организации существуют по принципу сотрудничества, а не вертикального подчинения. Успешные руководители работают со всеми, а не восседают наверху
3. Стратегия передается сверху вниз — четкая, однозначная, не обсуждаемая — исходящая от руководителя, принимающего безапелляционные решения. Все остальные исполняют	3. На основе сотрудничества разрабатываются стратегии, увлеченные сотрудники решают каждый свои небольшие проблемы, но это приводит к общему значимому результату
4. Исполнение затруднительно: шеф хочет что-то изменить, в то время как остальные сопротивляются. Вот почему своим сотрудникам предпочитают исполнителей со стороны	4. Исполнение затруднительно: оно должно выполняться четко, согласно формулировке. Вот почему нужны заинтересованные штатные сотрудники — противостоять непродуманным изменениям, навязываемым сверху или извне
5. Управлять — значит принимать решения и перераспределять ресурсы — включая человеческие. Управление — это анализ и подсчет, подгоняемые данными и отчетами	5. Управлять — значит уметь извлекать из людей спрятанную в них положительную энергию. Управление — это вовлечение, основанное на суждении, логически вытекающем из ситуации
6. Вознаграждение за перевыполнение установленных показателей получает руководство. Значение имеет лишь то, что можно измерить	6. Вознаграждения за повышение эффективности организации идут всем. Далеко не все можно измерить, и человеческие ценности играют важную роль
7. Руководство — это прыжок наверх того, кто умеет заставить людей подчиняться его воле	7. Руководство — это священное доверие, заслуженное уважением людей

Воспитание менеджеров, I

Международная магистерская программа по практическому управлению

*Не следуйте по протоптанной дороге, а прокладывайте свой путь,
и пусть другие идут по нему.*

Ралф Уолдо Эмерсон

Так что же делать Владене? У нее прекрасное образование: диплом бакалавра в области философии престижного чешского университета и диплом магистра по международным отношениям известного американского университета. У нее прекрасный опыт работы: она служила в международной консультационной фирме, потом принимала участие в создании новой интернет-компании, после чего стала менеджером в чешской телекоммуникационной компании. Теперь она пытается справиться со своими обязанностями, опираясь на собственный опыт и умения. Это все, что у нее есть, не считая помощи со стороны более опытного коллеги. Владена — умная и целеустремленная девушка. Она хочет получить дополнительное образование в школе бизнеса.

Но что ей это даст? Увеличит ее стоимость как специалиста на международном рынке вакансий? Скорее всего, так. А еще поможет ей лучше понимать бизнес, включая язык общения, принятый между менеджерами со степенью MBA. Станет ли она при этом более искусным менеджером?

На протяжении многих глав я доказывал вам обратное. Теперь я хочу рассказать... Нет, не о том, что Владена в состоянии сделать сейчас, но о тех возможностях, которые, я надеюсь, представятся ей в ближайшем будущем.

Международный магистр практического управления

Вместе с группой коллег из Канады, Англии, Франции, Индии и Японии я потратил значительную часть ушедшего десятилетия на воплощение в жизнь замыслов, вкратце представленных мною в предыдущей главе. Мы не хотели создавать еще одну, пусть даже исключительно новую, программу в ряду очередных. Была поставлена задача сменить непосредственно сам курс управленческого образования и продемонстрировать возможность другого подхода, соответствующего серьезному обучению и воспитанию практикующих менеджеров. Приобретение знаний и усовершенствование навыков — процесс необычайно важный, но мы захотели пойти дальше и помочь менеджерам стать не просто удачливыми руководителями, но людьми разумными — думающими, заинтересованными, эрудированными.

В результате возникла программа международного магистра практического управления (далее везде — IMPM), которая, как мы считаем, выстроена в соответствии с принципами, изложенными мной в предыдущей главе. Нам предстоит еще много работы, но сделано уже немало конструктивного, во всяком случае, достаточно для того, чтобы представить вам какие-то результаты. В этой главе и последующих четырех я даю описание разработанной программы IMPM и намереваюсь последовательно убеждать вас в правильности выбранного нами пути; вы познакомитесь с ее структурой, функционированием, результатами, а также с другими программами, основанными на ее принципах.

Я вовсе не претендую на объективность. Мы с коллегами вложили в это мероприятие столько души, сердца и вдохновения, что отчасти вправе рассчитывать на вашу благосклонность. Кроме того, объективность — это скучно, в то время как мы создали нечто весьма захватывающее. О проделанной нами работе и о том, чему она нас научила, невозможно рассказать бегло, поэтому я разделил весь материал на три смысловые части: предпосылки IMPM (глава 10); типы мышления как организующее начало в воспитании менеджеров (глава 11); продолжение обучения после возвращения на работу (глава 12); какое влияние на спонсирующие организации, учитывая их затраты и прибыли, оказывает такая система образования (глава 13); распространение и воздействие нашего новшества на другие программы, краткосрочные и долгосрочные (глава 14).

При разработке IMPM мы заимствовали лучшее, что нам удавалось найти в программах для практикующих менеджеров (в основном, как было отмечено в седьмой главе, английских), добавили несколько собственных нововведений, вплели все это в комплексную систему, которую и называем своим изобретением. То есть я хочу сказать, что отдельные аспекты IMPM могут встретиться вам в каких-то програм-

мах, но подобного комплексного подхода вы не найдете больше нигде; впрочем, вторая часть книги и была написана ради того, чтобы изменить сложившуюся ситуацию.

Уже расходятся по миру эпизоды, истории и отзывы тех, кто принял участие в программе, а это — менеджеры, представители компаний, преподаватели, независимые исследователи. (Некоторые комментарии взяты из работ, представленных этими людьми на конференции по программе IMPM, прошедшей в Англии в 2000 году. Вы можете познакомиться с ними на сайте www.impm.org. Мне придется часто на них ссылаться.) Я предлагаю материал по программе IMPM в надежде, что другие смогут воспользоваться нашим опытом, как, собственно, и мы перенимали его у других, — тогда, наконец, давно назревший и крайне важный вопрос совершенствования управленческого образования можно будет решать сообща.

Общее представление

На рисунке 10.1 представлена схема программы IMPM — пять двухнедельных модулей, каждый модуль посвящен определенной стороне управленческой деятельности и соответственно отвечает определенному *типу мышления* (поэтому они и названы: «рефлексия», «анализ», «жизненная опытность», «коллективизм» и «действие»). Помимо аудиторной формы обучения существуют другие, проходящие в основном по возвращении на рабочие места. После очередного модуля участник выполняет обязательную *письменную работу по самоисследованию* (reflection paper) в жанре самоанализа, осмысляя усвоенное сквозь призму своей непосредственной деятельности. И учебные занятия, и особенно письменные самоисследования проходят при непосредственном содействии и помощи куратора (на рисунке его участие обозначено буквой «К»). *Самостоятельное обучение* происходит при подготовке ко второму модулю и подразумевает освоение основных понятий «языка бизнеса»: маркетинга, финансов, бухгалтерской отчетности. *Обмен управленческим опытом* — отдельное мероприятие между вторым и четвертым модулями, во время которого участники распределяются по парам и проводят друг у друга «в гостях» на работе по одной неделе. *Проекты*, как и *результаты*, имеют отношение исключительно к практической деятельности менеджера на его работе. Вся программа длится без малого полтора года, из него всего десять недель отдано занятиям в учебной аудитории, и то они полностью растворяются в шестнадцатимесячном путешествии в мир просвещения. Далее, если участники хотят получить звание магистра практического менеджмента, то они пишут *дипломную работу* — своеобразную мини-диссертацию.

Менеджеры среднего и старшего звена, большинство из них в возрасте 35–45 лет, направляются на обучение своими компаниями,

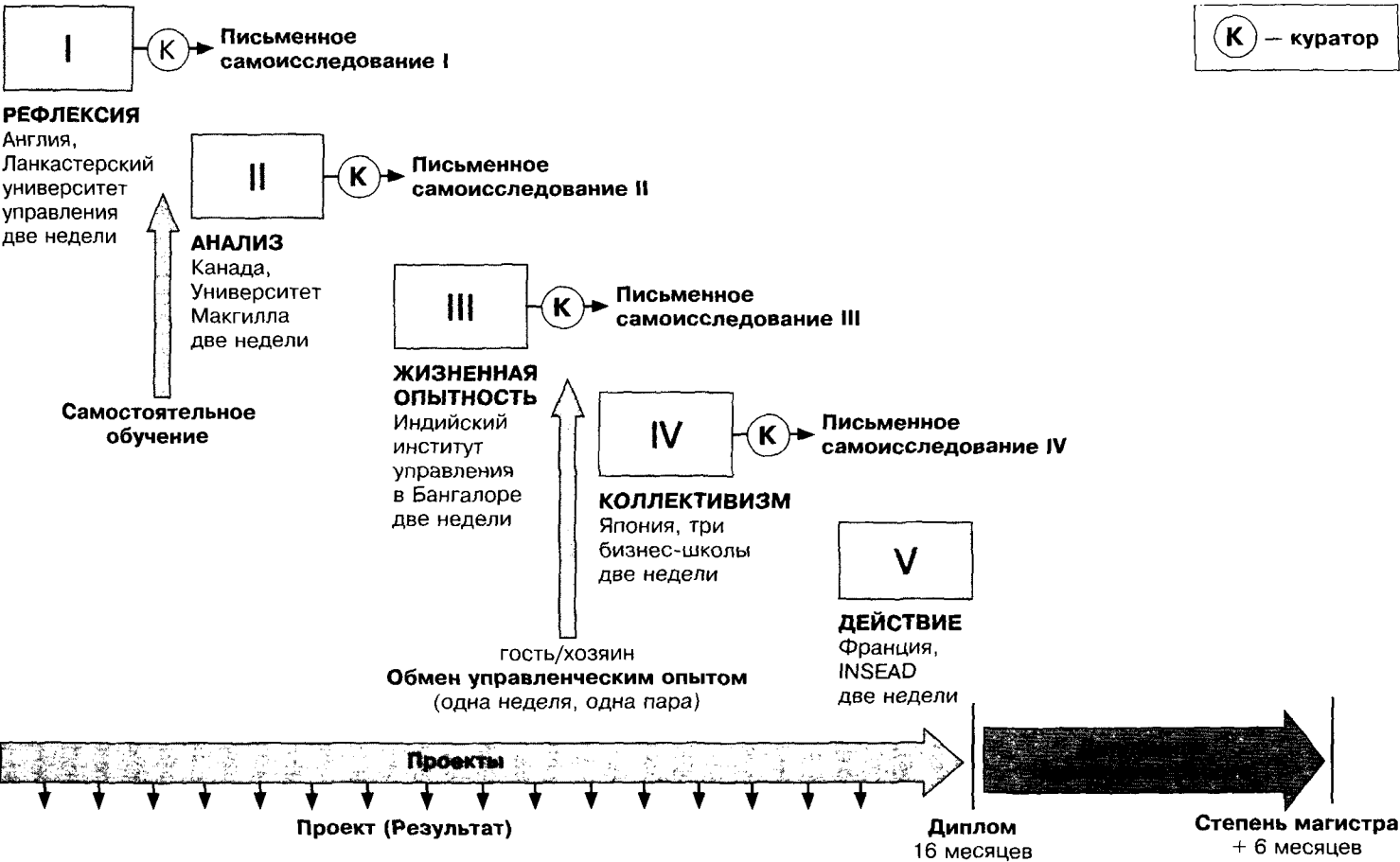


Рисунок 10.1.
Структура программы IMPM

которые и оплачивают расходы (для удобства я пользуюсь словом *компания*, хотя одним из наших регулярных партнеров стала некоммерческая организация, а схожая с IMPM программа вообще была специально разработана для социальных учреждений). В стандартном классе — 35–40 участников. Текущий класс мы называем *циклом*, и с 1996 года выпускаем, как правило, по одному циклу в год. Мы просим компании отправлять на обучение сразу несколько сотрудников (а не одного человека), с тем чтобы они вместе могли работать над вопросами, стоящими перед их организацией, и с тем чтобы в классе были четко выраженные группы, а не собрание случайных людей.

Географический принцип — подлинно межнациональный подход

На программе IMPM мы стараемся собрать сугубо интернациональную аудиторию, то есть не просто включать «международную компоненту», находясь при этом в пределах одной страны, а подобрать сбалансированные группы из представителей разных национальных культур и перемещаться физически — чтобы не было понятий «дома» и «не дома», а все участники чувствовали себя в одинаковых условиях. Наши основные партнеры, отправляющие на программу менеджеров, — компании из пяти стран, но есть и другие. С каждой договорились только об одном цикле, но большинство компаний приняли участие в нескольких, включая (вплоть до восьмого цикла, начавшегося в 2003 году) Fujitsu и Matsushita из Японии, LG из Кореи, Électricité de France (далее — EDF) и Gaz de France (GDF) соответственно из Франции, Международную федерацию Обществ Красного Креста и Красного Полумесяца с центральным офисом в Женеве, British Petroleum из Англии, Lufthansa из Германии, Королевский банк Канады и Alcan, тоже из Канады. Из Индии на учебу приезжали в основном руководители небольших фирм, что тоже давало прекрасные результаты (хотя недавно более крупные местные и международные компании, имеющие там филиалы, направили к нам своих менеджеров — Bharati Telecom, Hewlett-Packard и Coca-Cola). Идеально сбалансированным был наш третий цикл, в котором участвовали пятнадцать представителей азиатских стран, пятнадцать европейцев, шестеро североамериканцев, двое африканцев и один южноамериканец.

Многообразие культур
меньше всего означает «глобальность»

Наша программа, без сомнения, межнациональная, но мы не считаем и не называем ее «глобальной». Как и большинство менеджеров самых крупных мировых корпораций, участники остаются привязан-

ны к своей культуре¹. В наши намерения входило не вырывать их из родной среды, а, напротив, помочь сохранить им национальные корни и использовать собственные культурные традиции, погружаясь в чужие. Многообразие культур и изучение всевозможных аспектов реальной жизни могут дать намного больше, чем кем-то навязанные догмы. В духе этого мы и собираемся воспитывать не «всемирных», а «земных», *житейски ориентированных* и опытных менеджеров, обладающих широким кругозором (см. табл. 10.1).

Таблица 10.1. **Глобальный или межнациональный**
(по работе: [Costea, Watson 1998])

Американская программа MBA в Будапеште	Программа IMPM
<ul style="list-style-type: none"> Участники с Востока и Запада ничем не различаются 	<ul style="list-style-type: none"> Личности участников такие же разные, как и их культуры
<ul style="list-style-type: none"> Учебные материалы и методики легко преподносятся и усваиваются, так как деловая практика универсальна, а управление «глобально» — отсюда в обучении присутствует исключительно передача знаний 	<ul style="list-style-type: none"> Учебные материалы и методы необходимо приспособлять под конкретные нужды, так как управленческие обязанности контекстно обусловлены — отсюда в обучении наблюдается личностно-ориентированный подход и совместное осознание
<ul style="list-style-type: none"> Менеджер воспринимается как некая абстрактная единица, руководствующаяся в своем поведении экономической рациональностью 	<ul style="list-style-type: none"> Человек воспринимается как гармонично развитая личность, отвечающая за свои поступки и осознающая, что с ней происходит
<ul style="list-style-type: none"> Обучение когнитивное (познавательное), при этом оторванное от контекста 	<ul style="list-style-type: none"> Процесс обучения интерактивный, живой и взаимосвязанный

Таким образом, программа IMPM благодаря участникам и преподавателям из разных стран и компаний становится местом встреч различных культур, где в непринужденной и располагающей к доверию обстановке каждый чувствует себя как дома. Это расширяет кругозор и делает возможным обсуждение любых тем, от планетарных до самых

¹ На одном из циклов мы провели опрос: зависит ли гражданство участника программы от местоположения центрального офиса его компании. Результаты получились довольно любопытные. Только представители Alcan и Красного Креста могли быть откуда угодно; все остальные, несмотря на международный опыт работы за границей, являлись гражданами той страны, в которой располагался головной офис с руководством компании. Это заставляет задуматься в целом о самом понятии «глобализация».

частных. В них участники находят массу совпадений, хотя ожидали встретить различия, и наоборот, обнаруживают полное расхождение при, казалось бы, общности мнений. Отсюда становится понятно, почему стереотипы и банальности не задерживаются в нашей аудитории. Конечно, подобные процессы обычны для любых учебных программ с участием людей многих национальностей, но особенность нашей в том, что при всей разности культур она интернациональна, IMPM настолько же японская, как и английская, и такая же канадская, как и индийская, и так до бесконечности. Это оказалось возможным благодаря тому, что от модуля к модулю меняется страна «проживания» программы, поэтому каждый из участников обязательно является для коллег «принимающей стороной». Таким образом, избавляясь от национальных предрассудков, люди только повышают международный опыт, и он становится для них более привлекательным.

Географический разброс занятий привел к тому, что в работе наших школ-участниц появилось что-то новое: обостренное ощущение, если позволительно так выразиться, собственных управленческих корней — ведь каждой предстояло проводить один из учебных модулей у себя, в своей культурной среде. Некоторые школы справились с этим заданием лучше других, например, в Японии и Индии (но это уже вопрос воспитания, а не стиля управления).

Структурный принцип — полное равноправие партнеров

Программа IMPM была создана как содружество партнеров — Института управления в Бангалоре (Индия), школы INSEAD в Фонтенбло (Франция), школы управления Ланкастерского университета (Англия), факультета менеджмента Университета Макгилла в Монреале (Канада), и группы преподавателей из трех бизнес-школ в Японии: Университета Хитоцубаси в Токио, Университета Кобэ и Японского института развития науки и технологий. Позже присоединился Корейский институт развития в Сеуле.

У программы есть небольшая, но собственная и не зависящая от школ администрация, куда входят программный директор и программный управляющий. Директор цикла обычно выбирается среди преподавателей одной из школ-участниц; он наблюдает и координирует программу определенного цикла, а также участвует во всех модулях. В каждой школе выбирают директора модуля, который разрабатывает схему его проведения и определяет преподавательский состав. Директора модулей вместе с директором цикла (как правило, он также возглавляет модуль в своем университете) управляют основным процессом обучения.

Вместе они образуют Организационный комитет, рассматривающий все вопросы, связанные с программой. Это эффективная схема, так как мы имеем дело с представителями университетов или школ, а не отдельных факультетов. Им нет смысла проталкивать себя или свои учебные заведения, так как все равно каждый руководит модулем. При этом они вольны высказывать любое мнение о программе и не чувствуют никакого стеснения в «лоббировании» всего, что идет ей на пользу (вольны и беззастенчивы до такой степени, что наш комитет получил название «банда шестерых»).

Наконец, деканы школ и ректоры университетов входят в состав Управляющего комитета нашей программы, проводящего обычно раз в год совместно с представителями участвующих компаний заседания, на которых мы делимся опытом и методиками.

В результате у нас сложилось потрясающее сотрудничество. Мои ученые коллеги, особенно в США, неоднократно задавали мне вопрос, как нам удастся сохранять такое партнерство. Поначалу я даже не понимал, как реагировать. «Это обычный союз, — отвечал я, — просто мы обращаем повышенное внимание на то, чтобы поддерживать свое единство». Позже я понял внутренний смысл такого интереса. Как правило, при совместной работе, и особенно среди престижных американских школ бизнеса, кто-то один обязательно выбивается в лидеры, а остальные лишь следуют за ним. Партнеры и участники программы IMPM работают в согласии друг с другом, потому что истинное *сотрудничество* — это когда все равны.

В партнерство входят такие компании, которые направляют участников к нам на учебу, но входят скорее *de facto*, чем *de jure*. Они не являются членами «консорциума», владеющего программой, но остаются с нами из года в год, участвуют в ежегодных встречах и там делятся опытом, внося тем самым большой вклад в общее дело. Это о многом говорит, и прежде всего о стиле нашего сотрудничества. (О роли компаний я расскажу подробнее в дальнейшем.)

Концептуальная установка — опора на типы мышления, присущие менеджерам

Самым важным и сложным для нас было разработать концепцию функциональной структуры, отличную от господствующей в практике бизнес-образования. Критиковать всегда легче, поэтому замена должна быть достойной. Мы посвятили немало времени обдумыванию и разработке идеи, способной отвечать задачам управленческой работы.

Мир является — с точки зрения традиционного бизнеса, вернее, его функциональной стороны — скопищем проблем, которые необходимо классифицировать и разложить по ячейкам специализированных сведений, получаемых в школах: вот «маркетинг», а вот «финансы» или «человеческие ресурсы». При этом мир в значении окружающей нас жизни — объект приложения систематических знаний. Дайте менеджеру в руки инструмент, и он устранит любую неполадку.

Увы, менеджеры не живут в таком мире. Их среда — беспорядок и хаос. Если какую-то проблему можно классифицировать, значит, ответственность за ее решение можно возложить на соответствующего узкого специалиста. Остаются, правда, всякие неприятные и неудобные моменты, не попадающие ни в одну категорию и потому остающиеся на совести менеджера.

Мы писали в восьмой главе о некоторых программах, использующих тематические подходы, диапазон которых — от глобализации до управления поставками. Это уже лучше, так как нащупывается принцип решать задачи по мере их поступления. Проблема в том, что темы бывают слишком узкими, а ситуации временными. Менеджерам нужна стабильная, прочная конструкция и глубоко концептуальная структура.

Определяем типы мышления²

Как видно из рисунка 10.2, все, что делает настоящий менеджер, размещается послойно, как в сэндвиче, между двумя категориями (назовем их *типами мышления*, или *складом ума*): в основании — *действенное мышление* и наверху — *рефлексивное*. Осмысление без действия — пассивно, действие без осмысления — бездумно. Успешные менеджеры работают на стыке обеих категорий, и тогда теоретическое осмысление обязательно встретится с практическим воплощением. Мы выстраиваем нашу программу аналогично изображенному «сэндвичу»: начинаем с модуля, на котором менеджера учат вырабатывать в себе способность к рефлексии, и завершаем модулем, на котором ему помогают уметь действовать.

Осмысление и действие должны быть направленные, но на что? Мы видим, это «что» расположено на трех уровнях: люди и *отношения* между ними, управление *организацией* и *контекстная среда* (окружающий мир). На первый взгляд, представлены два типа мышления и три объекта нашего изучения.

² Изложенная ниже схема возникла на базе разработанной мною модели управленческой работы, см.: [Mintzberg 1994 b].

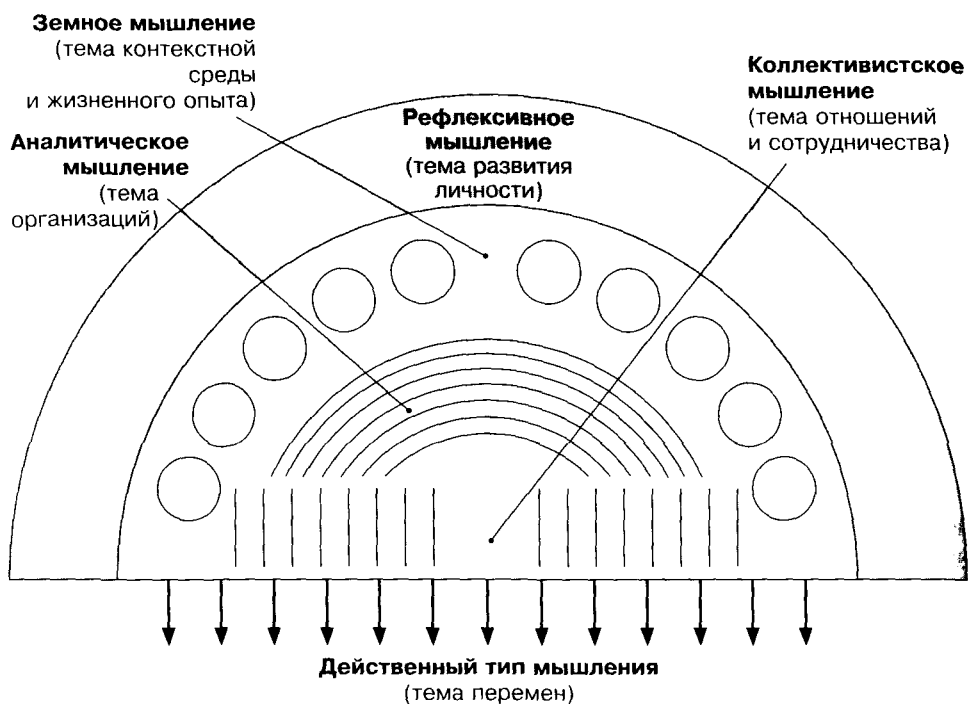


Рисунок 10.2.
Концепция управленческого образования

Но с каждым из этих трех тем связан свой тип мышления. Для работы с людьми и для понимания их взаимоотношений мы определяем *коллективистский, объединяющий* (например, сотрудничество в ходе переговоров). Для работы с организацией доминирующий тип — *аналитический*. Компании во многом зависят от планомерных разделений (расчленение процесса производства или труда) и комбинации ходов — а что это, как не анализ? Для контекстной среды основным для нас является не глобальность, или всемирность, а приобретение жизненного опыта, то есть *земное, жизненное мышление* («Oxford Dictionary» дает следующие значения слова *worldly* — «житейский, имеющий жизненный опыт, искушенный, практичный». — *Примеч. Г. М.*), такой склад ума предполагает глубокое восприятие реальности во всех ее проявлениях.

Точно так же два исходных типа мышления соотносимы с определенными аспектами. Для рефлексивного — это «я» самого менеджера, действующего, в конце концов, как *личность*. Для действенного — это *перемены*, пронизывающие все слои «сэндвича», имеющие отношение к личностному и коллективному началам, организациям и ко всей окружающей жизни.

Соберем все это вместе и получим пять направлений, которые нужно объединить в практике менеджмента.

- Управление собственной личностью — рефлексивный склад ума.
- Управление организациями — аналитический склад ума.
- Управление контекстной средой — житейский склад ума.
- Управление отношениями — коллективистский склад ума.
- Управление переменами — действенный склад ума.

Вот ваш мир, если вы менеджер!

Мы распределили эти направления в качестве тем между пятью странами таким образом, чтобы каждая школа-участница отвечала за воспитание одного из аспектов — не единственного, но основного. Выбор сделан не случайно: «рефлексия, осмысление» — ответственность Англии, страны думающих и разумных людей; «анализ» изучается в Университете Макгилла, в Северной Америке, где аналитический подход к управлению имеет наиболее длительную историю; за умение приобретать «жизненный опыт» отвечает Индия — место встречи разных культур, цивилизаций и даже эпох; «сотрудничество» — доля Японии, которая действительно уделяет значительное внимание понятию коллективизма; а «действием» занимается французская школа INSEAD — там накоплен огромный и эффективный опыт в преподавании управления переменами. Потрясающе интересно наблюдать, как меняется настрой участников и самого процесса обучения в каждом модуле в зависимости от места его проведения. Например, пытливый для «рефлексии» — в Англии и сугубо практичный для «действия» — в INSEAD.

Мы не утверждаем безапелляционно, что изложенная схема является собой исчерпывающий, безупречно научный подход, но она была применена, и весьма успешно, в нашей программе (см.: [Gosling, Mintzberg 2003]). Менеджеры принимают ее легко и естественно, при таком подходе они учатся трезво оценивать себя и результаты собственной деятельности. Надо сказать, что, используя такие понятия, как «склад ума», «тип мышления», мы не имеем в виду «мировоззрение» — меньше всего мы собираемся заставлять всех смотреть на мир нашими глазами. Наставников и без нас хватает в жизни! Скорее, подразумевается «ментальность» — состояние души и психологическая установка человека, влияющая на его рабочую деятельность. Думаю, что еще это можно было бы определить как *перспективное видение*. Главное — помнить: неправильно поставленный «диагноз» в определении типа мышления менеджера превращается в мину замедленного действия: переборщить в одном, недобрать другого — и она взрывается в любой момент. Человек может надорваться, занимаясь несвойственным ему родом деятельности, принудительная для его природы работа — прямой путь к навязчивому неврозу.

Педагогическая установка — мыслящая аудитория

Теперь мы должны вдохнуть жизнь в наши голые схемы. Как это сделать? Основная задача — не только научить определять свой тип мышления, но и правильно его использовать. Здесь вступает в силу наш основной принцип опытного осмысления: именно обширный и разносторонний опыт менеджера послужит ему в ближайшей перспективе, во время прохождения всех модулей программы, правильно оценить собственный потенциал и расширить свои возможности в разумном, действенном, аналитическом, коллективном и вполне земном подходе к работе.

Мы не хотим иметь дело со «студентами» — пустыми канистрами, стоящими в ожидании, когда их наполнят водой. Еще меньше мы хотим видеть на занятиях «потребителей», выстроившихся в очередь за нашими «услугами». Мы жаждем *участников, берущих на себя ответственность за обучение и использующих в учебном процессе собственный рабочий опыт.* «Лисица знает множество разных хитростей, а еж — одну, но большую» — мудрая мысль, известная еще древним грекам. Большой «хитростью» программы IMPM стал принцип опытного осмысления.

Путь осмысления потребует и от участников, и от преподавателей умения освобождаться от привычных стереотипов и пробуждать сознание для восприятия новых, иногда неожиданных и на первый взгляд странных идей. Согласно знаменитому высказыванию Сэмюэла Колриджа, они должны добровольно расстаться со своим неверием, что совсем не противоречит словам Рамнатха Нараяншвами, директора одного из наших циклов, посоветовавшего нашим участникам «сомнение сделать нормой».

Принцип рефлексии применяется во время самой учебы и за ее пределами. О последнем я поговорю в дальнейшем, а сейчас о том, что происходит в аудитории.

«Апострофические столы»

При обустройстве аудитории и расстановке столов мы применяем метод, названный нами «апострофическим»*. Жанна Лидтка из Дарденской школы, проведя некоторое время на занятии и увидя «апострофический принцип» в действии, воскликнула: «Да это просто подрывной элемент, какой-то рассадник студенческой демократии!»

* Здесь Г. Минцберг использует прямое значение греч. *apóstrophos* — «обращенный назад, в сторону; дающий возможность убежать». — *Примеч. ред.*

Сама идея возникла после вопроса, заданного нам Нэнси Бадор — женщиной, прославившейся разработкой грандиозной программы для высшего руководства Ford Motor Company (см.: [Helgesen 1990]). «А по какому принципу вы собираетесь рассказывать людям?» — спросила она меня перед началом занятий. «Думаю расставить столы в виде „буквы U“», — ответил я. «Только не это гинекологическое кресло!» — резко возразила Нэнси. Такая неожиданная реакция послужила важным толчком к переосмыслению всего учебного пространства. Вместе с архитектором мы разработали другой дизайн, ставший в полной мере определяющим для нашей концепции в целом.

Вот это и называется «апострофическими столами», так как участники свободно сидят за произвольно расставленными в аудитории круглыми столами и совершенно вольны в телодвижениях и перемещениях; иногда мы даже ставим несколько дополнительных маленьких столиков («апострофов») для тех, кому необходимо пересесть, чтобы было удобнее смотреть на доску или экран во время презентаций. Мы не хотим, чтобы люди сидели унылыми рядами, каждый сам по себе, лицом к «инструктору», управляющему процессом. Также мы стремимся избавиться от суеты, часто возникающей, когда приходится разбивать участников на мелкие группки для обсуждений и других работ. При нашем методе, я о нем уже рассказывал в девятой главе, коллектив сразу делится на несколько небольших групп, при этом люди, сидящие за каждым отдельным столом, не чувствуют никакой оторванности от всей аудитории. Похоже, это сильно отличается от традиционной манеры рассказывать учащихся. Участники могут тихо беседовать в пределах своего «стола», переговариваться между «столами» или повернуться всей аудиторией к преподавателю. У них столько же личного пространства, как и у него. В каком-то смысле мы освободили преподавателя от необходимости «быть на сцене», правда, у нас есть доска, у которой обычно проводят презентации. Такая расстановка учебной мебели, возможно, ограничивает вместимость группы, но при размере до сорока человек она очень удобна. Главное, мы застрахованы от подмены понятий: людям не преподают знания — им предоставлена возможность учиться и усваивать.

С «апострофическим» методом приходят новые формы организации работы. Человек может легко принимать участие в групповом обсуждении и так же свободно, в любой момент, выйти из него на какое-то время. Или, например, мы успеваем отвечать практически на все вопросы аудитории, так как не выхватываем первого человека, успевшего поднять руку, а методично опрашиваем все «стола», и нам задают вопросы, сформулированные сообща внутри отдельной группы.

Представленный метод настолько очевиден и удобен для участников, что наверняка его используют где-то еще, я вообще убежден:

наши круглые столы — настоящий революционный прорыв по сравнению с традиционными аудиториями школ бизнеса. И мое мнение подтверждает случай, рассказанный в следующей врезке.

«Я вижу, что вы имели в виду!»

Томо Нода из INSEAD захотел выяснить, что это за стиль обучения по принципу IMPM, но непосредственно учебную аудиторию во время занятий он никогда раньше не посещал. Мы пригласили его в Ланкастер в первый день нового цикла.

Джонатан Гослинг, программный директор, начал с краткого обзора предстоящего курса. Минут через десять он спросил, есть ли вопросы. Вопросов не было. Все были новенькими, и никто не решался первым поднять руку. Джонатан поговорил еще минут пять, после чего обратился к участникам: «Почему бы вам не обсудить услышанное между собой, каждый за своим столом, и тогда вы поймете, есть ли у вас вопросы». Аудитория мгновенно ожилилась, и спустя какое-то время вопросы посыпались горохом.

Томо подошел ко мне, глаза его блеснули: «Теперь я вижу, что вы имели в виду!» Теоретически Томо было понятно все, поскольку мы заранее объяснили ему принципы работы IMPM, но какие-то двадцать минут, проведенные в аудитории, даже в первый день занятий дали ему возможность *увидеть* разницу своими глазами.

Мы рассаживали участников за столами разными способами: по компаниям, из которых они пришли, чтобы увидеть различные организационные модели; по стране проживания, чтобы понять разные манеры поведения; по занимаемым должностям, чтобы сравнить круг менеджерских обязанностей, и так далее.

Иногда они садятся по собственному желанию или строго вперемешку (то есть за одним столом не должно быть двух человек из одной организации или страны). Однажды, после очень напряженного занятия по «управлению собственной личностью», женская половина аудитории решила, что хоть раз они хотят сесть вместе.

Досконально знать каждого

Подобная организация пространства заставляет преподавателей пересматривать методики. Ведь аудитория перед ними состоит не из отдельных людей, озабоченных каждый своими мыслями, теперь пре-

подавателям приходится иметь дело как с индивидуальными вопросами, так и с общими, возникающими во время обсуждений и разговоров за круглыми столами. Конечно, ничто не должно препятствовать инициативе преподавателя и ведению им занятия. Изложение интересного материала, будь оно в форме лекции или обсуждения темы, или в виде ответов на вопросы по предварительно прочитанному, в действительности остается важной частью учебного процесса. Но лучше всего подбирать такой материал, составлять и преподносить его таким образом, чтобы он был интересен сидящим за столами и отвечал *их насущным задачам*. Участники должны чувствовать вовлеченность в занятие: видеть и понимать, как рассказанное преподавателем соотносится с их жизненными и рабочими ситуациями. Такой метод открывает принципиально новые возможности для усвоения знаний.

Самое время именно сейчас рассказать о правиле «50 на 50», при котором половина аудиторного времени отводится на решение проблем участников. Например, во время второго модуля, на занятиях по типам организаций, я спрашиваю участников, рассаженных в группы по компаниям, как они могут использовать представленный материал для лучшего понимания структурных проблем своих организаций.

Семинары бывают долгими или короткими. Вопросы и обсуждения могут длиться и несколько минут. Однажды во время занятия по этике преподаватель регулярно прерывал рассказ на десятиминутные обсуждения за столами, к примеру такого вопроса: «Нужно ли быть „хорошим“ человеком, чтобы считаться хорошим менеджером?» Это отлично сработало. Потом я спросил его, часто ли он применяет такую тактику. Он честно признался, что впервые: «Я прочитал ваши „инструкции для учителей“ [о нашем методе] и решил попробовать!»

Гораздо чаще группы обсуждают какой-нибудь вопрос в течение часа, чтобы успеть вникнуть в опыт каждого менеджера. Поскольку такие обсуждения происходят регулярно в продолжение пяти модулей, участники уже знают друг друга досконально, и обучение превращается в непрерывное рассмотрение и анализ жизненных, реальных ситуаций.

Рефлексия поутру

Для процесса обучения во всех отношениях важно то, что мы называем «утренним осмыслением». Идея принадлежит Рамешу Мехте, директору модуля III цикла 1 в Бангалоре (для удобства я иногда обозначаю циклы арабскими цифрами — например, «цикл 6» означает шестую по счету группу; римскими я обозначаю модули — например, «модуль IV» означает курс по сотрудничеству, проходящий в Японии). Первым делом с утра учащихся просят выговориться — на

свежую голову, когда материал, услышанный накануне, уже переварен. Ключевой момент такой практики — уловить и сформулировать основное, поделиться мнением, обратить внимание на важное, и сделать это в самое благоприятное для осмысления время суток — утром.

В начале занятия мы отводим несколько минут на то, чтобы каждый записал свои мысли в специально отведенной для этого тетради, иронически называемой «Книга озарений». (Один из выпускников показал эту тетрадь в компании менеджеров, собирающихся пройти нашу программу, со словами: «Это лучший учебник по менеджменту, который мне доводилось читать».) Замечательно видеть аудиторию, состоящую из обычно очень занятых деловых людей, пребывающую в абсолютной тишине.

Затем мысли каждого обсуждаются за столами. На это уходит 10–15 минут. После, под руководством директора цикла или одного из участников, группы обмениваются мнениями между собой. Думаю, не стоит говорить, что такие обсуждения могут продолжаться бесконечно долго, но преподаватель терпеливо ждет, когда он сможет начать занятие по программе. Здесь нет никакой проблемы — пусть подождет и почерпнет что-то и для себя. Да, может сбиться расписание, но я повторяю: наша задача научиться учиться, а не пройти определенный объем материала. Обучение как раз наиболее эффективно во время таких утренних занятий, даже если на это уходит почти все отведенное время. Фрэнк Макколи, возглавлявший курс развития менеджеров в Королевском банке Канады, посетил утреннее «совещание» во время нашего модуля в Индии. Позже, в интервью в «Fast Company», он заметил, что из всего, где ему довелось присутствовать; «это было самым захватывающим обсуждением в рамках аудиторных занятий». «Мы обсудили все — от политических и экономических вопросов до понятия бизнес-этики» [Reingold 2000, p. 286].

Из слов Макколи видно, что на таких обсуждениях может быть поднята любая тема — обсуждение вчерашних новостей; события; связанные с компаниями; вопросы, возникшие накануне или оставшиеся с предыдущих модулей. Таким образом, утренние осмысления становятся своеобразными «репортажами с места событий», которые, собираясь от модуля к модулю, от цикла к циклу, из года в год, сплетаются в одну цепочку, скрепляющую собой всю программу.

Передаем навыки

Одна из форм осмысления — и она неплохо срабатывает, хотя мы не так часто ее используем, — это обмен практическим опытом (что уже подробно обсуждалось в девятой главе). Цель предельно проста — не навязывать учащимся лучшую методику или предлагать однооб-

разные учебные примеры, а просто организовать такой обмен, чтобы менеджеры, сидящие в аудитории, передавали умения и навыки друг другу и учились их использовать каждый в своей практике.

Интересно, как много возникает идей, когда вы просите группу опытных менеджеров поделиться опытом. Каждый с удовольствием рассказывает любимую историю, и вы услышите много историй о том, что действительно, а что нет. Когда мы во время самого первого модуля спросили: «Как вы справляетесь с проблемой сверхзанятости на работе?» — предложения посыпались градом. У каждого было что сказать по этому поводу — в один момент подняли руку сразу восемь человек. Такие обсуждения проходят очень увлеченно, хотя внешне все выглядит сдержанно и спокойно.

Вот еще несколько примеров из вопросов, поставленных во время модулей: «Как вы справляетесь с бюрократической структурой?» (модуль II), «Как вы становитесь ближе к потребителю?» (модуль III), «Добивались ли вы больших перемен, совершая незначительные, но последовательные поступки?» (модуль V). Список бесконечен и чрезвычайно показателен своей злободневностью. Такие вопросы возникают в менеджерской среде сами собой; хитрость в том, чтобы поймать их в момент появления и предоставить время для плодотворного обсуждения.

Опытное осмысление в данном аспекте означает не просто проведение большего количества семинаров или призывы к интенсивному участию. Суть в другом, и это «другое» гораздо важнее, — в умении обратить внимание аудитории на опыт своих коллег-участников. Тогда меняется все.

Роль преподавателей в мыслящей аудитории

Наша задача как преподавателей — обучать и преподносить аудитории интересный материал. Мы читаем лекции, даем задание по учебникам, ведем обсуждения, придумываем упражнения, проводим ролевые игры, организуем имитационные модели. Мы делаем все то, что и обычные преподаватели менеджмента. (Мы даже проверяем тетрадки.)

Но помимо этого наша роль — проникать в самую суть текущих рабочих проблем участников программы, стимулировать серьезные обсуждения и, если потребуется, направлять течение беседы в нужное русло. Мы должны разговорить участников, «вытащить» из них примеры реального опыта и работать вместе с ними, чтобы помочь соприять полученные на занятиях знания с собственной практикой.

Такие обсуждения требуют некоторого воображения как с содержательной стороны, так и с точки зрения организации самого дей-

ствия, для их проведения необходимо непосредственное участие преподавателя: в первую очередь физическое, и обязательно интеллектуальное и эмоциональное, так как аудитория нуждается в его мыслях и соображениях, в его активности и энергии. На первый взгляд, все это может показаться проще, чем чтение лекций, но обсуждения и практическое осмысление предъявляют самому педагогу гораздо более высокие требования. Если бы меня попросили сформулировать ключевое умение для преподавателя, я бы не колеблясь назвал то, что так редко встречается в современной практике образования, — умение слушать.

Кэнтаро Нобэока, содиректор модуля IV в Японии, сказал, что, для того чтобы вести интерактивное занятие, преподаватели должны слышать 95 процентов сказанного. Учитывая, что английский для него неродной язык, он улавливал 75 процентов. Я думаю, что эти проценты дались ему нелегко, и сомневаюсь, чтобы основная часть преподавателей нашей программы, в совершенстве владеющих английским языком, улавливала даже столько. (Конечно, им сложно услышать все абсолютно, так как многое проговаривается внутри групп, между участниками, сидящими вокруг круглых столов.)

Преподаватель задает тон: настрой на открытость, толерантность, доверие; желателен повышенный уровень внимания, когда каждый в первую очередь слушает и лишь затем высказывается, а если говорит, то с учетом услышанного. Благие намерения, включенные в самую замечательную программу, — необходимое, но далеко не достаточное условие. Обучение сильно зависит от общего настроения внутри аудитории, и прежде всего от уважения и доверия друг к другу.

В большинстве учебных программ преподаватели приходят и уходят; они прилетают, оставляют «заветное слово» и упархивают. Нас такая голубиная почта не устраивает. Наши преподаватели тоже приходят и уходят, но они здесь, на земле, всегда рядом и проводят с классом значительное количество времени, успевая вникнуть в проблемы конкретных людей, особенно во время семинаров, когда им часто приходится быть просто связующим звеном между лекционным материалом и управленческим опытом учащихся.

В расписании у нас найдется место для нескольких популярных «звезд», которые могут и чаровать, и гипнотизировать аудиторию своими идеями. Проблема в том, что претендентов на популярность становится слишком много, а их гипнотические лекции, на мой взгляд, являются только источником помех в процессе обучения. Я внимал многим звездным личностям и сейчас хочу отметить только одну их особенность: на какой бы вопрос они ни отвечали, а берутся они за любой, тема всегда переводится на их же собственные «опорные моменты», коим обычно и посвящается лекция. После такой массивно-

ванной атаки кажется, что вся аудитория пропитывается продуктами жизнедеятельности их идей.

Уникальный стиль работы преподавателей является основной отличительной характеристикой программы IMPM. Они постоянно присутствуют и умеют руководить, особенно директор модуля в течение всего его прохождения и директор цикла в течение всех модулей. Если считать, что учебная аудитория — место действия, то директор становится его эпицентром. Он знает участников программы, в курсе их управленческой деятельности, посвящен в их проблемы, то есть и директор, и преподаватели, и обучающиеся менеджеры работают вместе.

Со временем мы усилили роль директора цикла, давая ему больше времени для работы с аудиторией, чтобы он до тонкостей знал все аспекты программы и более аргументированно подходил к ее обсуждению. Кроме того, директор цикла отвечает за все проходящее вне университетских стен, особенно что касается исследовательских и самостоятельных работ участников, обмена опытом, проектов и изменений в их управленческой деятельности. (Вы, наверное, думаете, что присутствие двух людей в аудитории обходится недешево, но важно понимать, что они берут на себя ответственность за то, что происходит на занятиях, — а это, пожалуй, треть всего, включая вышеперечисленное: обсуждения, проведение утренних осмыслений, организацию учебно-производственной практики, на подготовку которой по программе обычно отводится не так много времени.)

Участь наших преподавателей во многом облегчают сами менеджеры, принимающие на себя долю ответственности. Никакого обучения не случится, если люди будут просто сидеть и ждать, скоро ли их начнут развлекать. Один из критериев нашего успеха — то, насколько участники научились содействовать преподавателю и соответствовать принципам и духу программы. Эту тенденцию отлично уловил один из наблюдателей после очередного, весьма удачного занятия: «Они [участники] почувствовали, что *он* [преподаватель] хочет закрыть обсуждение. *Они* сами его прекратили!» Похожая история рассказана в сопроводительной врезке — она послужит хорошим подведением итога этой главе, посвященной организации программы IMPM.

«Духовное начало» наших участников

Он был специалистом по истории религиозных учений и ранее никогда не сталкивался с аудиторией менеджеров. Теперь перед ним стояла задача рассказать о «духовном начале в управленческой работе» (был как раз модуль I — по рефлексии), а потом провес-

ти инсценированный семинар. На это был отведен целый день и следующее утро.

Он начинает говорить... и вдруг я ловлю себя на том, что из каждой фразы мне не понятны как минимум три слова — просто никогда не приходилось с ними сталкиваться. «Ничего себе!» — подумал я. Несмотря на отсылки к «великим книгам» (например, к «Книге Бытия») и «небольшим историям» (из его же собственной жизни), «возвышенное повествование» профессора натолкнулось на глухоту людей, сидящих в аудитории и поглощенных своими «незначительными сюжетами». Но тем не менее слушали его очень вежливо. До определенного момента. Пока кто-то не поднял руку и не попросил пояснить смысл «последнего положения». Тут же посыпались аналогичные вопросы, и он занял оборонительную позицию. Аудитория и лектор оказались по разные стороны баррикады. Возникло определенное напряжение. Я с ужасом подумал, что впереди у нас еще целый день.

Потом какая-то слушательница произнесла: «Я, к сожалению, никак не могу понять, что вы пытаетесь до нас донести». Отличное замечание! Вроде не то чтобы ей все это надоело, нет! — она «понять» хочет. Конечно, профессор здорово старался и тщательно готовился к лекции — пожалуй, слишком тщательно, — и на самом деле, он говорил об интересных вещах. Этим высказыванием его старания были признаны, вопрос был задан корректно и располагал к ответу. Лектор немного успокоился и начал объяснять более доступным языком, в результате кое-что из его речи даже стало понятным. Утро не было потеряно.

Послеобеденное занятие было совершенно другим. Профессор предложил упражнение на «ощущение духовности». Потом он разделил аудиторию на группы, и каждая группа разыграла сценку, учитывая тематику модуля. Это сработало на ура.

Затем мы все вместе стали обсуждать события дня. Получилась неплохая беседа, очень открытая и доброжелательная. Один из участников, японец, не так хорошо владеющий английским (это было только начало первого модуля), честно признался: «Знаете, я не понял ничего из сказанного вами утром». Аудитория, уже настроенная друг на друга, увлеклась новой темой: что можно сделать, чтобы решить эту проблему в течение нескольких отведенных на следующее утро часов. Кто-то заметил, что лекция касалась только одной религии, христианства. Профессор сделал из услышанного совершенно неверный вывод, что учащиеся хотят узнать о других религиозных учениях. Вовсе нет, возразили все. Тут я обратился к преподавателю, предложив ему «начать с определения христианства, так чтобы вы [я кивнул японцу] смогли понять, о чем идет речь. Да и все мы тогда поймем лучше. Только [я снова обратился к профессору] не надо готовиться к занятию». (Не хотелось бы, чтоб он не спал до четырех утра.) Все со мной согласились.

Следующим утром нам посчастливилось присутствовать на самой замечательной лекции, какую кому-либо доводилось слышать.

Профессор целиком доверился аудитории. Превосходный результат отличного управления — и это означает не просто извлечь нечто из непонятно чего, но постараться извлечь самое лучшее. Наши менеджеры смогли переступить через свое недоверие, сделать небольшое усилие и искренне воспринять понимание духовного начала — как в религии, так и в наших занятиях.

ГЛАВА 11

Воспитание менеджеров, II

Пять типов мышления

Перед вами усложненный курс по физике. И это означает, что предмет вызывает у преподавателя озабоченность. Если было бы иначе, курс назывался бы элементарной физикой.

Луис Альварес,
лауреат Нобелевской премии (1968)

Позвольте теперь обратиться к сути программы IMPM. Вся деятельность в аудитории строится вокруг пяти категорий, названных нами «типами мышления». Отличительные черты каждого типа в сочетании с характерными особенностями нашей педагогики во всех модулях представляли для команды организаторов определенную сложность, заставляя их всякий раз изобретать что-то новое. В этой главе я опишу пять результатов, но только после того, как обрисую основные проблемы, с которыми нам пришлось столкнуться на каждом модуле. Нашим намерением было создать пять отдельных курсов сгруппированных в единую завершенную программу.

Разрабатываем модули

Наши модули должны были быть спроектированы основательно, но и слишком вычурно. Сложная конструкция не оставляет свободы для маневров, а мы хотели бы наблюдать естественное развитие событий и перестраивать что-то только по ходу дела. Это похоже на приготовление пищи: возьмите правильную кастрюлю, положите все нужные ингредиенты, осторожно нагрейте, не забывайте помешивать, а потом отойдите и предоставьте ей готовиться.

В разработке каждого модуля мы руководствовались четырьмя задачами.

- Необходимость *подготовить содержание*, то есть материал, имеющий отношение к каждому типу мышления. Возьмем модуль III, для него надо подобрать различные аспекты управленческого контекста (например, реакция потребителей на товар, финансовые рынки, отношения с акционерами), идеально подойдут альтернативные описательные модели (например, различные формы капитализма), которые можно будет связать с определенными навыками (например, работа в сети и ведение переговоров). Но все это не нужно перегружать — преподаватели привыкли к «конкретному материалу», по крайней мере к понятийному.
- Определить для каждого модуля помимо содержания основную *тему*, чтобы далее было легче обобщить весь текущий материал. В ходе модуля IV (понятие коллективизма, сотрудничество, управленческое взаимодействие) основной стала тема «Менеджмент нужен не для контроля над людьми, а для организации сотрудничества между ними». Конечно, темы слегка видоизменялись, по мере того как менялся преподавательский состав. Наша конструкция, состоящая из разных «ментальностей», оказалась необыкновенно гибкой, а мы походили на художников, кладущих яркие мазки в виде интересных идей на превосходно подготовленное полотно.
- Кунал Басу, когда был директором модуля II в Университете Макгилла, особенно подчеркивал, что мы не имеем права на поверхностную трактовку выбранных нами типов мышления, а должны понимать их *глубокое значение* для работы менеджера. Нам надлежит разобраться в самых сокровенных глубинах менеджерского мышления, для того, как говорил Басу, чтобы суметь подготовить и подать материал, наиболее приближенный к правде управленческой работы. Какова сущность организационного анализа? В чем подлинный смысл профессионального роста для участников из развивающихся стран по сравнению с развитыми странами? Все темы так или иначе упрощают предмет разговора; по мнению Карла Вейка, мы должны добиться «абсолютной простоты», то есть избавиться от оков «очевидных» предписываемых правил и приблизиться «к тому, что мы извлекаем в виде уроков из бесконечно сложной практики — к кровно завоеванной схематичности» [Weick 1996, p. 252].
- Самым сложным оказалось выявить в реальной жизни тот или иной тип мышления — речь не о том, чтобы проиллюстрировать его подобранным материалом, нас волновало, как он *проявляется* на про-

тяжении всего модуля. В каких-то модулях это оказалось просто: неиндусу, чтобы понять душу Индии, было достаточно пройтись по улицам Бангалора. Также в Ланкастере — модуль был буквально проникнут идеей рефлексии. Но как уловить дух перемен в Фонтенбло или почувствовать аналитический подход в Монреале? Приемам анализа легко научить в школе бизнеса. Каким способом дать ощутить, что стоит за самим понятием? Как заставить рыб — и участников и преподавателей — оценить преимущество воды?

Я сознательно не включаю в этот список задач интеграцию, так как мы обнаружили, что она должна быть вплетена в каждый компонент, а не разрабатываться формально. Иначе говоря, при таком виде образования речь идет не о карабканье на вершину высокой горы, откуда будет все видно, а скорее о совместной разработке грамотного альпинистского костюма. Интеграция происходит в момент, когда труд каждого участника соединяется с коллективным усилием и начинают переплетаться тонкие волокна самых разнообразных идей. Полученное обмундирование состоит, конечно, из различных элементов, но все они — любая возникшая мысль и всякий опыт, обсужденные в аудитории, — взаимосвязаны и взаимозависимы.

Общий замысел модуля

В продолжение, перейдем от этих возвышенных целей к самому написанию — в нем еще много незаполненных ячеек. Все всегда должны знать, что и где происходит. Во всяком случае, теоретически. Если во вторник мы в Чикаго, то речь пойдет о рыночной стоимости акций. Мы вставляем это в программу IMPM, оставляя на всякий случай пару пустых граф.

На рисунке 11.1 показана в целом конструкция модуля. «Общая схема» вовсе не означает, что модули похожи друг на друга, как братья-близнецы, — посещение любого из них моментально развеет такое предубеждение, но единый каркас дает возможность выстроить их в цельную программу.

Большинство модулей мы начинаем с «повторения» — вспоминаем прошлые идеи и приобретенные знания, а заканчиваем, заглядывая в будущее — обсуждаем предстоящее возвращение на работу и встречу на следующем модуле. Между этими этапами — содержание самих учебных занятий, рассчитанных на часть дня или весь день: темы и предметы, имеющие прямое отношение к соответствующему типу мышления, рассматриваются на лекциях, разбираются на примерах и во время упражнений, а также обсуждаются на семинарах за круглыми столами.

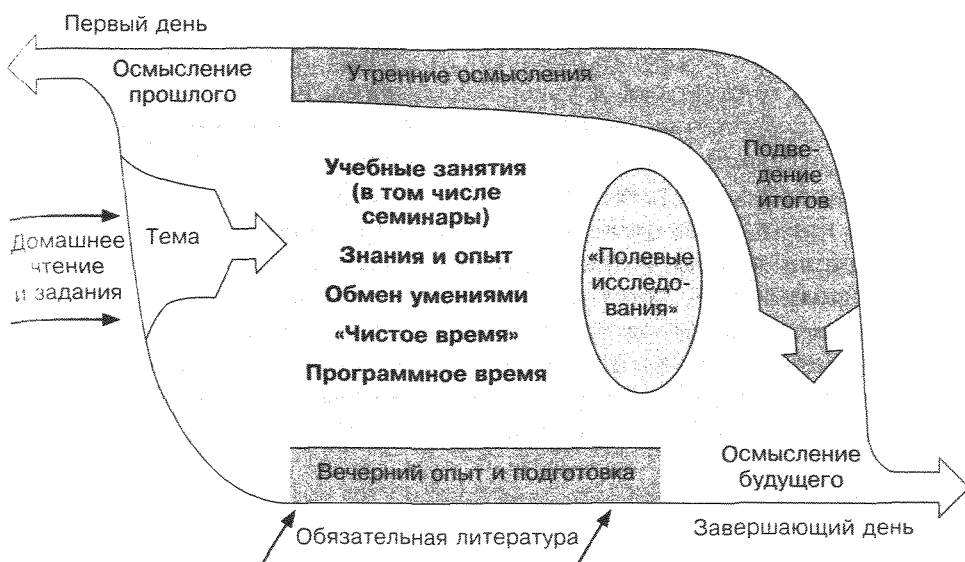


Рисунок 11.1.
Общий проект модуля

Образовательные программы, как правило, разрабатываются на базе курсов, длящихся периодически в течение недель или месяцев; программы развития, наоборот, состоят из учебных занятий по несколько часов каждое. Наши модули похожи на двухнедельные курсы, а занятия можно рассматривать как тематические заседания, рассчитанные на несколько часов.

Не выпуская из виду основной компонент программы — максимальное использование накопленного к этому времени профессионализма каждого менеджера, мы создаем отличные условия для расширения кругозора и жизненного опыта участников. Например, организуем посещение компаний и экскурсии, помогающие узнать о достопримечательностях и ближе познакомиться с местной культурой. Для нас важен не размах мероприятия, а те уроки, что смогут извлечь участники из этих поездок. Вряд ли заранее подготовленная речь местного официального лица обогатит жизнь нашего менеджера, в то время как грамотно спланированное обсуждение в аудитории какого-нибудь вопроса с приглашенным экспертом может стать источником громадного опыта. И конечно, в аудитории мы больше говорим и обсуждаем, а находясь за ее пределами — смотрим и наблюдаем. Например, в районе города Ланкастера участников обычно везут на место, где разворачивалась индустриальная революция, там им рассказывают, с какими проблемами сталкивались управляющие предшествующих поколений.

Другой значимый компонент всех модулей — и мы постоянно, на всех этапах, стараемся его совершенствовать — называется *программ-*

ное время. Эта проблема, возложенная на плечи директора цикла, имеет отношение ко всему процессу обучения в целом. Безусловно, тема времени волнует любое учебное заведение, но в программе IMPM ей уделяют повышенное внимание. Для ее обсуждения отведены специальные заседания, на которых рассматриваются такие вопросы, как возвращение участника в компанию, выделение его личного времени для письменных работ по самоисследованию, кроме того, дают рекомендации для проведения менеджерских обменов и проектов и заслушивают отчеты по их результатам. Как видно из рисунка 11.1, специальное время отводится на обмен умениями и навыками и на утренние осмысления (о них мы подробно рассказали в предыдущей главе), а также включены «чистое время» и учебно-производственная практика, о чем мы сейчас и поговорим.

«Чистое время»

Лучший способ справиться с этими чертовыми расписаниями — оставить пустые строки незаполненными. Я называю их *чистым временем* — белое место и никаких безрадостных чернил. («Извините, но это время занято. Ведь мы ничего не делаем».)

На программах по менеджменту неизбежно случаются самые неожиданные и интересные вещи. Как жаль, что из-за нехватки времени нельзя вникнуть в каждый вопрос. «Чистое время» дает нам шанс вернуться к интересным темам.

Разработчики программ обычно живут под страхом того, что на радио называют «мертвый эфир». Как быть, если некому или нечего будет сказать? Я не могу припомнить на наших занятиях подобной тишины — у менеджеров обычно не бывает затруднений с темами для обсуждений. И несмотря на все наши усилия, на то, что нами придуманы утренние осмысления и правило «50 на 50» (нарушаемые, только если мы выбиваемся из расписания), у участников программы IMPM все-таки остается одна единственная жалоба — недостаток времени для общения друг с другом. «Чистое время» помогает решать эту проблему, благодаря ему мы можем смело выбиваться из графика и менять расписание по ходу дела. (Смотрите врезку о свободных дискуссиях IMPM.)

Свободные и открытые конференции IMPM

Во время второго модуля, посвященного аналитическому типу мышления, мы отвели по одному дню занятий на каждую бизнес-функцию — маркетинг, финансы, бухгалтерский учет, инфор-

мационные технологии. Утро обычно отдавалось новейшим достижениям в рассматриваемой сфере деятельности, но в год цикла четвертого мы решили зарезервировать послеобеденное время для проведения *свободных и открытых конференций (форумов)* — в результате все, что вы хотели знать о маркетинге, — в первый день, о финансах — во второй, и так далее. Участники составляли список проблематик, которые они хотели бы обсудить (например, по маркетингу: «Как продвигать молодую компанию?», по финансам: «Используются ли в организациях экспертные заключения?»), а также другие темы — и все это рассматривалось в первой половине дня. Среди менеджеров, конечно, были специалисты из конкретных сфер бизнеса, но на утренних семинарах они не выступали с докладами, а просто участвовали в общей беседе.

В первый день мы обсуждали финансы. Конференция была запланирована с 14:00 до 17:00. Мы просидели до 17:45! Помнится, кто-то попросил краткую лекцию на тему экономической обоснованности. Один из менеджеров Alcan, имеющий в этом богатый опыт, вышел к доске и представил очень подробную информацию. Затем группа устроила форменный допрос коллеге из Красного Креста по вопросу их финансовой политики. На следующий день открытая конференция по бухгалтерскому учету началась позже и длилась аж до 18:30. Никакой тишины в эфире!

Во время цикла седьмого я ввел целый день, посвященный формам организаций, сравнению их технических, профессиональных, предпринимательских и структурных видов [Mintzberg 1989, part II]. В первой половине дня я начал с представления теоретического материала; после этого дал время на пару групповых обсуждений, чтобы участники проанализировали каждый свою организацию. Мы справились с объемом быстрее, чем планировалось, потому решили продолжить дискуссию и после обеда. Ко мне присоединилась Бренда Зиммерман, директор модуля, дама весьма талантливая и творческая, когда дело касалось проведения семинаров. Мы наметили несколько тем, обозначившихся в первой половине дня, как говорится, по горячим следам, но на этот раз решили провести конференцию более формально, чем делали это раньше.

- Кто-то спросил об альтернативных способах планирования определенных действий в зависимости от типа организаций. В качестве «действия» мы взяли разработку нового продукта и спросили, есть ли у кого в этом опыт. Четверо подняли руки, к счастью, они оказались представителями компаний, имеющих различные организационные формы. Мы рассадили их перед аудиторией, и они отвечали на многочисленные вопросы.

- Другая тема касалась контроля в «адхократических организациях»* — как он осуществляется в таких структурных типах, в отличие от более традиционных. Участники были рассажены за столы по своим фирмам. Мы попросили их определить, с учетом информации, услышанной ими на утреннем семинаре, к какому организационному типу относятся их компании. Поскольку утром обсуждалось четыре типа, то и аудиторию мы поделили на четыре части, теперь распределив участников по группам, соотносящимся с определенным типом организации. Менеджеры обсудили, как их система контроля зависит от вида компании. Затем они представили заключения с примерами из личного опыта, на основании чего стало очевидно, что системы контроля в различных организационных структурах сильно отличаются.
- Менеджер из канадской компании задал вопрос, как сделать так, чтобы принцип *кайдзен*, постоянное совершенствование, мог бы стать по-настоящему регулярным, а не спонтанным. Мы адресовали вопрос участнику из Fujitsu, компании, имеющей огромный опыт в данном вопросе. После многочисленных обсуждений и замечаний был сделан вывод, что рассматривать это как функциональную методику, обсуждаемую на учебных семинарах, и внедрять это в общую философию работы компании — две разные вещи.

Я рассказал вам только об одном, но очень плодотворном дне, за который мы многому научились, переходя от опыта к выводам. А понадобилось всего три составляющих: 1) хороший исходный материал — я имею в виду опытных участников и соответствующую концепцию; 2) культура общения, когда приветствуется осмысление опыта; 3) пара несложных идей, чтобы организовать обсуждение.

«Полевые исследования»

В каждом модуле у нас есть *полевые исследования* — учебно-производственная практика, но очень специфическая: участники посещают местные представительства и филиалы тех компаний, где работают их коллеги по обучению. Причем проходят эти посещения не в виде экскурсий, а в активной форме, с целью исследовать какой-нибудь вопрос,

* *Адхократия* (от лат. *ad hoc* «для этого», «применительно к этому») — как понятие появилось в конце 1960-х годов; как явление возникло в противовес бюрократии. Обозначает, как правило, временную структуру, проектную, рабочую, экспертную группу. Об адхократических организациях см.: [Mintzberg 1983 b]. — *Примеч. ред.*

имеющий отношение к теме модуля, например, «культурный аудит» в ВТ на первом или анализ перемен в Lufthansa на пятом модуле.

За исключением первого модуля, ответственность за организацию практики несут учащиеся — сотрудники этих компаний (хотя сами они не сопровождают своих коллег, а проходят практику в другом месте); участники определяют тему с учетом направленности модуля, делят класс на группы, примерно по пять человек, и направляют их в различные отделы компании для работы (самое правильное, когда и «наверх» и «вниз», то есть на разные уровни — от высшего руководства до производственного отдела), организуют само исследование и дают необходимые рекомендации практикантам.

Группы работают в течение одного дня. На следующий день те, кто посетил компанию, собираются и сводят вместе полученные данные, а после обеда проводят презентацию в аудитории, выводы обсуждаются, а представители компании вносят свои замечания.

Такие презентации лучше всего проходят экспромтом, без особой подготовки. Нам прежде всего нужны выводы менеджеров, а не доказательства их умения работать в программе «Power Point». Нам необходима интересная информация, дающая стимул к плодотворной дискуссии. Причем главное на наших презентациях — глубокий анализ и описание ситуации, а не рекомендации к дальнейшим действиям. Практическая работа для нас — скорее вдумчивое и содержательное исследование, принципиально отличающееся от занятий по консалтингу. Выводы участников помогают связать воедино отдельные темы, изучаемые в течение модуля. К тому же не часто доводится слышать профессиональное мнение о работе собственной компании от человека, которому доверяешь. Причем без всяких обид, без обмана и надувания щек. Какому менеджеру этого не хочется?

В восьмой главе я рассказывал вам о том сильном впечатлении, что произвели на меня великолепные результаты однодневных посещений компаний в ходе краткосрочных курсов Сумантры Гхошала в INSEAD. Вот откуда мы черпали вдохновение, и вновь я повторяю, какая это замечательная идея! Представители компании очень ценят наблюдательность и полезные комментарии коллег по обучению, а сами сотрудники признают, что многое для себя уточнили и поняли, просто общаясь с практикантами и давая ответы на поставленные ими вопросы. «Действительно, почему мы не задаем друг другу элементарных вопросов?» — заметил один из менеджеров Matsushita.

Может показаться, что «полевые исследования» напоминают разбор учебных примеров в классе, но эти подходы принципиально отличаются друг от друга: опыт наших учащихся — настоящий, наглядный, прочувствованный не на словах, а на деле. Участники, уже что-то знающие о компании до ее посещения от коллег, причем от

тех, которые лично прожили эти «кейсы», конечно, являются практикантами совсем другого уровня. Мне вспоминается наш ученик — менеджер из ВТ, посетивший центр обработки заказов в Королевском банке Канады. Он потом рассказал, что в его собственные обязанности входила организация таких же центров для клиентов ВТ, но ему не приходилось видеть центр, где так много внимания уделялось бы человеческому фактору, а не технологиям. Он находился под сильным впечатлением! А сидящий в аудитории менеджер Королевского банка просто сиял от удовольствия! Повторяю то, что достойно повторения, еще раз скажу, что опытные профессиональные менеджеры могут многому научиться друг у друга.

Подведем итоги

Сложим вместе все компоненты, подробно мною изложенные, и получим полную картину того, чем мы занимаемся на наших модулях — начиная с обзорных лекций до тематических семинаров, обсуждений, дискуссий и конференций, до визитов в компании («полевые исследования») и так далее, причем все этапы тесно сцеплены один с другим. Но именно поэтому нам удается поддерживать интерес в наших участниках.

Билл Ван Баскирк, преподаватель-теоретик творческого менеджмента (см., например: [Van Buskirk 1996]), посетив занятия IMPM, отметил высокую степень «самоорганизованности» менеджеров. Я уже говорил, что считаю наличие такого качества одним из критериев успеха программы: студенты, если несут свою долю ответственности за обучение, становятся партнерами и со-участниками процесса. У нас есть достойные примеры этого: слушатели одного из циклов, сами придумавшие проводить утренние осмысления, и участники другого цикла, выступившие с инициативой встретиться заранее с преподавателями модуля и наметить план работы.

Позвольте мне теперь перейти к рассказу о специфике модулей. Их разработка была нелегкой задачей, точнее — пятью задачами. Но именно это и привлекает в нашу программу квалифицированных и заинтересованных преподавателей. Как учесть все вышеописанное и разработать план двухнедельной работы над тем, что мы называем «типом мышления», над тем, чему раньше никогда не уделялось внимания? Как сделать, чтобы модуль имел неповторимый стиль, но вписывался в рамки единой программы?

Ричард Румелт из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе однажды остроумно заметил, что, если у двух преподавателей одинаковые идеи, то один из них лишний. Мы с такой проблемой не сталкивались! Каждый участвующий в программе привносил собственные, уникальные мысли. И продолжает вносить. Таким образом все, о чем

я сейчас буду говорить, возможно, уже не та самая методика, которой мы пользуемся в настоящий момент, — постоянно что-то меняется, что-то совершенствуется даже в то время, пока я пишу эти строки. Но в этом сама суть нашей деятельности — идти вперед своей дорогой¹.

Модуль I. Управление собственной личностью — рефлексивное мышление

Программа IMPM начинается в Ланкастерском университете, который и задает общий тон. Основная задача первого модуля — *осмысление личности*: надо разобраться, что это такое, научиться этому и принять. Есть старое китайское высказывание, приписываемое Лао-цзы: «Знание других говорит об уме, знание себя — об истинной мудрости». Наша цель — помочь менеджерам ее обрести.

Конечно, модуль по выработке способности к рефлексии значительно отличается от тягот ежедневных хлопот на работе, но мало чем — от стандартного курса обучения. Хотя *то*, что мы делаем, *как* мы это делаем и в *каком объеме*, — не так прозаично. Ведь нам предстоит две недели плодотворных занятий, так или иначе связанных с *осмыслением*. На рисунке 11.2 вы видите общую концепцию, или «карту», этого модуля.

Цель модуля — развить личностную рефлексию, для этого мы учим участников концентрировать внимание на самих себе, на своей работе и на своем мире, чтобы сами менеджеры могли оценить, как они мыслят, действуют и управляют; как они справляются с трудностями работы. Мы хотим, чтобы они, опираясь на собственный опыт, стали более проникательными, не повторяли собственных ошибок, привыкли относиться ко всему более «критически» в конструктивном смысле этого слова. Джонатан Гослинг, который вел этот модуль на первых двух циклах, использовал такую метафору: осмысление можно сравнить с чисткой лука. Каждый раз, слой за слоем, долька за долькой, ты раскрываешь более глубокий уровень:

- общество (история, экономика, этика, духовное начало);
- организация (культура, структура, знание);
- отношения (с отдельными людьми, с коллективами);

¹ Как директор программы, должен заметить, что я присутствовал на первых двадцати двух модулях IMPM, то есть в течение первых четырех циклов, плюс два модуля пятого. С тех пор я регулярно преподавал на трех модулях и принимал активное участие в проведении второго модуля в Макгилле, где был помощником директора восьмого цикла в 2003 году.

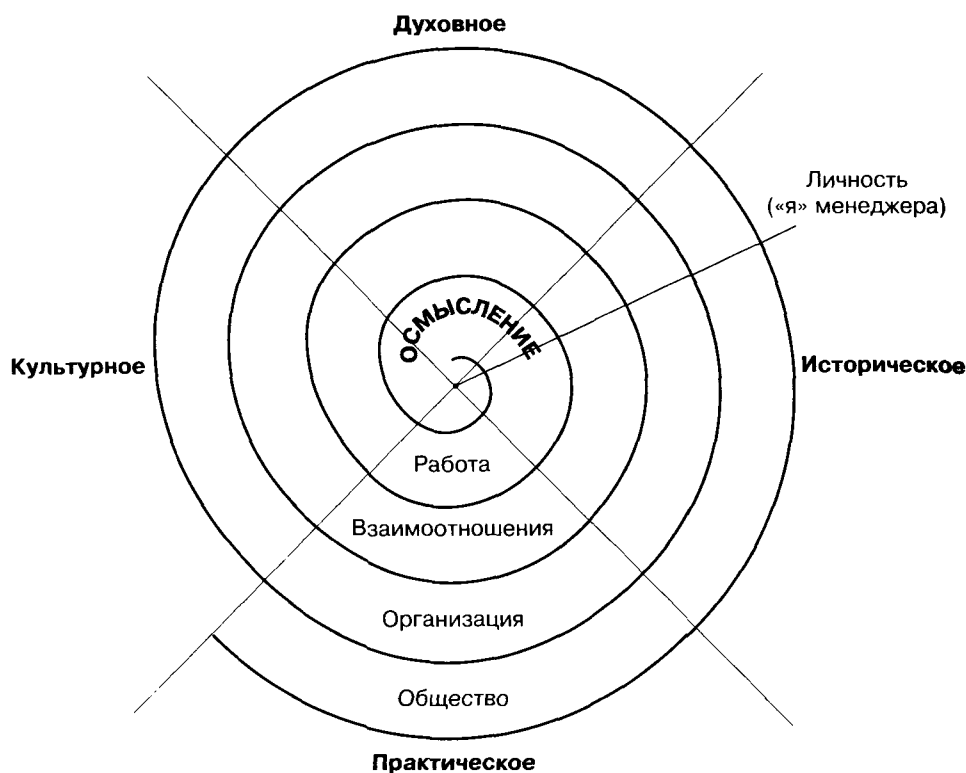


Рисунок 11.2.
Карта рефлексивного модуля

- работа (управление, самоорганизация, организация времени);
- собственная личность (опыт, манеры).

Первые три слоя как бы проецируются на три следующих модуля программы, что указывает на значимость первого — он выполняет роль увертюры. Прежде всего, им мы запускаем программу, можно сказать, спускаем судно на воду; во-вторых, в нем представлены **все** элементы IMPM; в-третьих, на этом модуле закладывается **фундамент** всего цикла: крепкий сплоченный коллектив людей, готовых к **совместному** обучению. При этом участники не стремятся нивелировать национальные и культурные особенности, наоборот, они даже **усиливаются**, ведь мы учим менеджеров использовать их при **познании** мира и при восприятии себя в нем. Одна участница заявила, что **она** осознала себя как американку только здесь, в Северной Англии!

Среди значений латинского *reflecto* есть «перевертывать, переворачивать», это предполагает и «вывернуть наизнанку», чтобы взглянуть на знакомое с другой стороны или изнутри. Именно этим мы занимаемся:

Подробное описание того, что происходит на первом и последующих модулях, вы найдете в нашем справочном издании (и на интернет-сайте www.imprm.org), поэтому здесь я кратко рассказываю о главном. Как показано на рисунке 11.2, четыре содержательных начала — духовное, историческое, культурное и практическое (или экономическое) проходят через все учебные занятия модуля и соединяют их собою. Потому мы и можем проводить обучение по управлению работой и управлению мыслями, по развивающимся организациям и восприятию исследований, по этике и роли религии, говорить о значимости работы и познании себя в ней. Весь этот спектр тем присутствует на наших семинарах-обсуждениях. Предмет модуля, как мы его себе представляем, — осознание окружающей среды, в том числе работы и культурных ценностей, и определение того, насколько это все формирует человека как личность.

Учебные занятия тесно переплетаются с занятиями по приобретению определенных жизненных навыков и знаний — это, прежде всего, обычные физические упражнения на свежем воздухе, замечательно раскрепощающие людей; затем — театрализованные действия, помогающие понять природу спонтанных отношений; семинар по истории религий, когда участники совершают «паломничества» в языческие места, в буддийский храм и христианскую церковь (см.: [Roberts 1999]); путешествие в «историю», на хлопкопрядильную фабрику с последующим обсуждением «новой экономики». И, конечно, «культурный аудит», представленный на наших занятиях менеджерами из британских компаний.

Поражает воображение численность участников, признавших нам, что этот модуль кардинально изменил их жизнь. Вначале я был удивлен таким результатом, хотя на самом деле здесь нет ничего необычного. Менеджеры постоянно находятся в состоянии сильного эмоционального напряжения. В ежедневной гонке у них почти нет пауз, даже в так называемое свободное время. И вдруг они попадают в непринужденную атмосферу, ощущают сладкий вкус свободы, их захлестывают непривычные эмоции — естественно, что результаты потрясающие. К концу второго цикла один из участников решил опросить своих коллег, изменила ли программа IMPM их жизнь. Все, за исключением одного, ответили «да» (последний просто был *еще* не уверен!), причем большинство отметили именно модуль в Ланкастере.

Мы очень нервничали, когда впервые проводили этот модуль, не только потому что это была новая программа, а потому что она — первая. Ни у кого и никогда не было прецедента приучения менеджеров к рефлексии в течение двух недель. Теперь, имея позади годы опыта, мы можем только посмеиваться над своими волнениями. Современный менеджер, откровенно говоря, большую часть времени тратит *не* на

размышление и осмысление. Поэтому, начав именно с этого процесса, программа IMPM определяет общую атмосферу и тенденцию к воспитанию думающих, уравновешенных и умных менеджеров.

Модуль II. Управление организацией — аналитическое мышление

От осмысления в Ланкастере мы переходим к анализу в Университете Макгилла. Какая перемена в умонастроении! Уверяю вас, Макгилл — колыбель моих раздумий о том, каким образом можно обучать аналитическому подходу. Несметное количество часов потрачено на это.

Очевидный ответ был бы слишком простым. В школах бизнеса мы специализируемся на преподавании анализа; на работе участники программы оттачивают профессионализм на его применении. То есть на модуле можно было бы просто обучить паре технических приемов и этим ограничиться. Так мы бы «охватили» тему. Но нам необходимо было сделать большее, к примеру, подвергнуть сам анализ сомнению, как он подвергает сомнению все остальное. Это стало нашим долгом в Макгилле: научить рыбок — и преподавателей и менеджеров — ценить воду, да и сушу заодно. А это значит взглянуть на анализ со стороны, чтобы лучше понять и прочувствовать его. В то же время нам самим нужно было залезть в шкуру учащегося с аналитическим складом ума, чтобы понять, кто он такой — человек анализирующий, что он делает? как и зачем? и что в итоге получает?

В разработке модуля ключевым моментом было выстраивание его конструкции. Действительно, мы наблюдаем, как общая идея выбора и использование структуры становится сущностью самого анализа. На рисунке 11.3 показана схема, или «карта», этого модуля, очень похожая на общую модель, знакомую нам по рисунку 11.1, но с прямыми линиями, что соответствует природе аналитического подхода: структурированному расчленению целого на составляющие.

Модуль состоит из трех частей, первая, открывающая, так и называется: *каркас*, вторая — *функциональные системы*, где рассматриваются отдельные бизнес-функции; а третья называется *слияние*, в которой первая и вторая части соединяются в неразрывное.

С самого начала мы хотим представить аналитический метод с разных точек зрения, например, проводим семинар с известным философом и обсуждаем роль анализа в науке [Bunge 1998], или встречу с исследователем на тему, какое место отводит бизнес анализу [Langley 1995]; на другом семинаре сравниваются аналитический, артистический и ремесленный подходы к разработке стратегии.

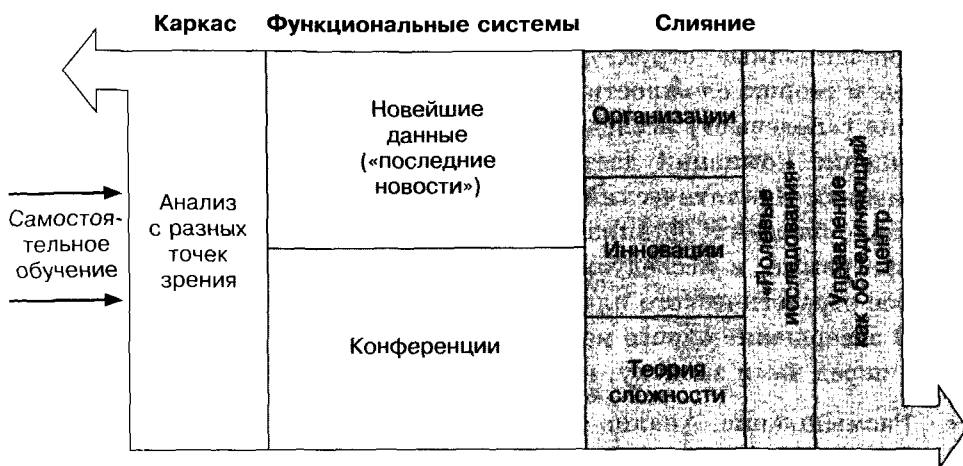


Рисунок 11.3.
Карта аналитического модуля

Установив общий каркас, переходим к несущим балкам — функциональным системам, а именно: узнаем, как обычно применяют умение анализировать в таких бизнес-функциях, как маркетинг, финансы, бухгалтер и информационные технологии. Мы уже говорили (см. врезку «Свободные и открытые конференции IMPM»), что изучению каждой функции отводится один день, разделенный на два этапа. С утра мы представляем «последние новости» из той сферы бизнеса, которую изучаем (иногда факультативно), темы могут быть разные, например, опционы в финансах. Довольно успешно мы привлекаем к этому младших преподавателей, чей недостаток опыта работы с группами менеджеров компенсируется владением свежей информацией и знаниями. Иногда лекции читают выпускники наших программ, например, один банкир вел у нас факультатив по опционам. После обеда проводятся конференции, где каждый может задать интересующий его вопрос по бизнес-функциям; по мере необходимости к обсуждению мы можем подключать дискуссии и обмен опытом (например, по вопросу из маркетинга: «Как стать ближе к покупателю?»).

Трудность организации этого этапа в том, что в аудитории иногда собираются менеджеры с разным уровнем подготовки — и те, кто всю трудовую жизнь проработал в определенной сфере бизнеса, и те, кто с ней едва знаком. Именно в таких ситуациях необходимо самообучение — самостоятельная подготовительная работа каждого до начала модуля (о ней еще будем говорить подробнее), благодаря чему люди выходят на один уровень и в маркетинге, и в финансах, и в бухгалтерии.

В третьей части модуля проходят занятия по объединению. Здесь мы стараемся преодолеть разноплановость функций, делая обзор орга-

низаций в целом, но с разных точек зрения: рассматриваем разные организационные структуры, роль планирования в менеджменте изучаем теорию сложности и выясняем значение инноваций. Практические («полевые») исследования также способствуют объединению. посещение компаний дает возможность менеджерам увидеть, как применяют аналитический подход в Северной Америке, — мы обязательно бываем в организациях, чьи сотрудники проходят обучение по программе, и исследуем какой-то конкретный аспект (например, вопрос стратегического планирования или финансовой отчетности).

В завершение одного из модулей его директор, Кунал Басу, положил перед нами записку, и в ней было следующее:

- Размышление. Анализ
- Размышление, анализ
- Размышление ↔ Анализ

Вопрос в том, как правильно расставить элементы — по отдельности, последовательно или во взаимодействии. Уже ясно, что стремимся мы к последней строчке этого списка.

Модуль III. Управление контекстной средой — «земное» мышление

Третий модуль программы IMPM также оказывает сильное воздействие на участников. Происходит это отчасти естественным образом благодаря тому что модуль проходит в Индии, стране для большинства экзотической, в основном же — из-за содержания самих занятий, и скорее всего по обоим причинам сразу. Этот модуль посвящен среде, что нас *окружает*, и, надо сказать, в Бангалоре наши менеджеры окружены очень многим. Индия действует на участников программы, как сбивающая с ног волна, — это не просто другое государство, это иное измерение, иная цивилизация. На графике 11.4 вы видите схему («карту») третьего модуля, разработанную нами на основе предположения, что открытие нового мира других людей приводит человека к лучшему пониманию собственного мира. Таким образом мы помогаем менеджерам приобрести бесценный опыт — житейский или даже жизненную мудрость.

Мы живем на планете, которая на расстоянии кажется совершенно круглой. Соответственно, «глобализация» — это отстраненный взгляд на мир издали, приучающий к усредненному восприятию и клишированному образу мыслей. Этого ли мы хотим от менеджеров?

**Рисунок 11.4.**

Карта модуля по приобретению жизненного опыта

Приглядитесь внимательнее, и вы увидите, как много отличного друг от друга на нашей планете, состоящей из разных миров. Почему бы нам не учить менеджеров быть ближе к окружающей среде, чтобы они приобретали тем самым разнообразный жизненный опыт, и практический и теоретический? Они должны выйти за рамки привычного мира, познать иную культуру, чтобы лучше понять свою. Вспомним замечательные строки Томаса Элиота: «Мы будем скитаться мыслью, / И в конце скитаний придем / Туда, откуда мы вышли / И увидим свой край впервые» [из поэмы «Литтл Гиддинг», перевод А. Сергеева. — *Ред.*]. Перефразируя их, скажу: менеджерам нужно непрерывно путешествовать, чтобы, возвращаясь на родину, смотреть на все как будто в первый раз. Это и есть реальное, земное мышление.

Разумеется, совершить все это за две недели — задача не из легких. Но просто диву даешься, как далеко мы смогли проникнуть, насколько мощными становятся элементарные переживания в новой

среде. В анкетах, которые заполняются в конце первого цикла, один участник назвал двухнедельную учебу в Бангалорском институте управления «полным погружением», а другой написал: «Это почти откровение, граничащее с потрясением... Бангалор изменил мой взгляд на жизнь». Индия — действительно отличное от других место и идеальный плацдарм для воспитания менеджеров в международной среде — развивающаяся страна с неплохо поставленным образованием; страна, где прекрасно владеют английским языком.

Лайман Портер и Лоуренс Маккиббин при оценке управленческого образования призывают «обратить внимание на правительственные отношения, тенденции в обществе, правовые нормы, международное содействие, и среди прочих — на очевидность того, что эти факторы, находящиеся „за рамками“ организации, все больше и больше оказывают влияние на происходящее внутри нее и влияют на эффективность результатов» [Porter L., McKibbin 1988, p. 318]. Именно такова цель третьего модуля программы IMPM, но с основным упором на воспитание земного восприятия окружающего (см. следующую врезку).

Жизненная позиция Fujitsu

Аманэ Иноэ, Fujitsu, менеджер.

*Из письменной работы по самоисследованию,
2000 г., модуль III, цикл 5*

У японцев подчас вызывает замешательство выбор нужного слова: «глобальный» [*global*] или «земной» [*worldly*], когда речь заходит о противопоставлении с понятием «местный, локальный». Хотя *глобальный* означает «всемирный — то, что охватывает или включает весь мир», а говоря *земной*, мы часто имеем в виду «жизненный, имеющий богатый опыт и обладающий знаниями о людях и жизни». Во время модуля в Макгилле мы учились на том, что, специально ставя «неудобные» вопросы, старались подобрать четкие определения новым понятиям. Это помогало нам выделять главное и концентрироваться на ключевых для нашей компании проблемах. Однажды я попытался сформулировать вопрос, имевший отношение к политике компании: «Fujitsu стремится приобрести глобальный [*global*] статус компании — поставщика решений». Но как Fujitsu может быть всемирным поставщиком решений, если ее предложения строго привязаны к местным особенностям? Ведь предлагаемое Fujitsu в Европе всегда будет отличаться от предложений, сделанных в Индии. Но когда скажешь, что «Fujitsu стремится создать себе репутацию вполне жизненной

[worldly] компании, поставляющей решения», тогда все ее сотрудники намного быстрее поймут, о чем, собственно, идет разговор. Фактически слово «жизненный» как нельзя лучше подходит для описания целей нашей компании, так как оно подразумевает наличие у нее богатого опыта, в то время как «глобальный», да и «мировой» [worldwide] тоже, необязательно указывает на необходимую квалификацию или знание, обеспечивающие Fujitsu ее репутацию. Самим сотрудникам проще отождествлять себя с образом, связанным с понятием «земной, жизненный».

На фоне развивающегося общества, в особенности такого как в Индии, мы стараемся объединять различные внешние факторы в комплексное понимание мира, выходящее за рамки представлений, воспитанных на одной культуре. По утрам у нас упражнения йоги (факультативно), по вечерам мы ходим в театры, на концерты и танцы. Благодаря таким занятиям чужой мир сразу оживает для иностранцев, в особенности с помощью коллег-индусов. Живое освоение окружающего пространства совсем не похоже на абстрактное изучение страны — ее экономики, политики и социальных черт — по учебникам и лекциям, у нас менеджеры выходят на улицу и чувствуют разность культур на каждом шагу. «Да как вы можете ездить при таком движении?» — поинтересовался один из участников-американцев у директора модуля по дороге из аэропорта, на что тот ответил: «Я просто вливаюсь в поток». Вот когда приобретается жизненный опыт! На улицах Бангалора существует свой порядок, но, чтобы понять это, надо влиться в поток. Модуль начинается со знакомства с различными сторонами жизни Индии, диапазон большой — от посещения продуктового базара до центра разработки информационных технологий. Эти два места отделены друг от друга не парой километров, но несколькими веками истории, что действительно может вернуть человека в шоковое состояние. Но после того как участников просят исследовать подобный феномен с точки зрения иностранца, до них доходит нечто еще более поражающее: подобные путешествия можно совершать, не покидая пределы, скажем, Нью-Йорка.

Сутью модуля мы считаем изучение политической, социальной и экономической сторон жизни как в развивающихся, так и в развитых странах. К примеру, политический контекст можно рассматривать с точки зрения контролирующей функции государства и с позиции конфликтных ситуаций (урегулирование, приватизация, власть). При исследовании социального фактора обращается внимание и на его культурный аспект, и на коллективный, то есть имеющий отношение

к сообществам и объединениям не полностью частным и не публичным (к примеру, кооперативы и неправительственные институты). В экономической сфере рассматриваются конкуренция и потребление; здесь и наступает черед «глобального» в виде финансовых рынков, реакции потребителей и анализа производства².

Как показано на рисунке 11.4, между собственным миром и миром других людей пролегает граница, разделяющая организации и ее контекстную среду. Это одна из основных тем нашего модуля — «управление на стыке», когда человек находится в той или иной пограничной ситуации. Рей Рафаэль писал в книге «Edges» («Границы»), что биологи обнаружили: самое интересное всегда происходит именно в зоне перехода, например между сушей и морем, где «живые организмы попадают в такие условия, когда они вынуждены активизироваться, и в результате появляется масса других разновидностей». Бывает и более напряженная ситуация: «флора лугов», к примеру, «по мере приближения к лесу, сталкивается с менее благоприятными для себя обстоятельствами»: другая почва, меньше солнечного света, борьба за выживание с более сильными видами — кустарниками и деревьями. «Короче говоря, на границах жизнь может процветать, но в то же время каждому виду предстоит борьба и каждый сам за себя» [Raphae 1986, p. 5–6]. Не то же ли самое случается с менеджерами, которым приходится работать «на стыке чего-либо»? Безусловно, это — исполнительный директор, и менеджер по продажам, и все те, кто является связующим звеном между своими отделами и остальным миром. В такой роли менеджер больше похож на связиста, а не управляющего, он убеждает, а не контролирует, решает, а не действует. И в этом случае занятия третьего модуля обращены к родственным компетенциям — общению, ведению переговоров, работе с акционерами, управлению в среде с разными культурными уровнями.

Если Ланкастер учит заглядывать вовнутрь себя и другого человека, а Макгилл — оглядываться вокруг, Бангалор учит выглядывать наружу и оглядываться вокруг, чтобы лучше видеть, что внутри. В некотором смысле в ходе этого модуля мы соединяем процесс внутреннего осмысления с методом внешнего анализа. Можно сказать, что «жизненный опыт» с помощью рефлексии и анализа упордочивает окружающую среду.

² Вам может показаться, что некоторые темы повторяются, но заострение внимания на одном и том же материале на каждом модуле отражает другой тип мышления. К примеру, маркетинг и финансы рассматриваются на втором модуле, но с точки зрения анализа и применения аналитических методов, а также на третьем модуле — с точки зрения понимания поведения потребителей или финансовых рынков в различных контекстах.

Модуль IV. Управление отношениями — коллективистское мышление

Японское слово *ba* используют при описании общего контекста для развивающихся отношений и поддержания взаимодействий людей, что особенно способствует созданию знаний [Nonaka, Konno 1998]. Это стало основной темой четвертого модуля: мы рассматриваем проблему *ba* на лекциях, снабжаем участников нужной литературой, у нас проходит множество обсуждений; термин *ba* уже входит в обиход и используется во многих исследовательских работах наших выпускников (часть их выполнялась специально для программы IMPM).

Модуль сильно отличается от предыдущих не только содержанием, но настроением и общим тоном. Он очень точно выражает японский взгляд на мир. Мы уже писали, что Япония не принимает «глобального», то есть универсального, общепринятого, взгляда на менеджмент. В то время как Индия осваивает другие культуры и открывающиеся новые возможности, в Японии доминирует принципиально иное восприятие остального мира и, в частности, чужого стиля управления. Мы могли это наблюдать не только у преподавателей. Сила воздействия четвертого модуля заложена в том, что японский мир открывался нам изнутри благодаря тем, кто всегда был рядом в аудитории, — японским участникам программы, живущим и работающим в своей среде. Во время «полевых исследований», понаблюдав за сотрудниками Fujitsu, особенно за менеджерами, сидящими вместе в одном помещении, канадский банкир пришел в ужас от того, что босс может постоянно за всеми наблюдать. Но один коллега-японец возразил ему: «Он здесь не в качестве надзирателя, а для того чтобы помочь!»

Хиро Итами, директор модуля в первом и втором циклах, сформулировал его основное положение: «Менеджмент нужен не для контроля над людьми, а для организации сотрудничества между ними», то есть модуль IV посвящен целиком «управлению человеческими отношениями». Когда в аудитории заходила речь о любимой теме бизнес-сообщества — стоимости акций, Итами любил повторять, говоря как бы от лица всего японского бизнеса: «А давайте отправимся на рынок труда и найдем на работу акционеров!» Несколько лет мне приходилось уговаривать его включить тему лидерства. Я не уставал повторять, что нам нужно обратить серьезное внимание на эту проблему, а модуль IV идеально подходит для этого. Затем я сменил предмет нитья и заговорил о стилях управления. «О, это можно», — быстро отреагировал Итами и пояснил, что «лидерство» как таковое — западный подход к менеджменту!

Кадз Мисина, позже принявший на себя обязанности директора модуля, действовал точно так же. Он следовал японскому стилю — «лидерство на заднем плане». Как остроумно заметил один из участников, менеджер становится «„обслуживателем“ ба»!

Разгадкой японского стиля управления может стать так называемое «скрытое знание», еще одно понятие, повлиявшее на содержание нашего модуля. Смысл его в осознании того, что реально мы используем намного больше знаний, чем можем формулировать вербально. Икудзиро Нонака, декан Академии управления в Японии, ведет одну из тем по управлению знаниями в этом модуле (см.: [Nonaka, Takeuchi 1995]).

Все это включено в программу модуля, а также впитывается слушателями через окружающую их действительность. «Дышим местным воздухом» — так говорит Итами. Сюда входит посещение многих мест в Японии: огромного рыбного рынка в Токио, офисов Fujitsu, площадок, где проходит реконструкция после землетрясения в Кобе; и обязательно, чтобы понять истоки такого коллективизма, участников модуля приводят в обычную начальную школу. Особой популярностью пользуются семинары, на которых сотрудники Fujitsu рассказывают, как менеджеры компании занимаются постоянным самоусовершенствованием (кайдзен). Теперь, благодаря компании LG, часть модуля проводится в Корею, стране не менее уникальной.

Схему (карту) модуля (рисунок 11.5, сравните с более линейным построением модуля II) составил Кэнтаро Нобэока, помогавший директору модуля третьего цикла. Он разложил содержание по координатам: 1) природа сотрудничества, включающая следующие характеристики: имплицитную / социальную / неофициальную (имеются в виду невыраженные, неявные отношения) и эксплицитную / рациональную / официальную; 2) диапазон сотрудничества: личный, внутриорганизационный, межорганизационный, государственный / общественный уровни. По этой схеме у нас и проводятся семинары четвертого модуля, например: по природе человека (имплицитная и индивидуальная координаты, см. в девятой главе врезку «По единому шаблону или из множества образов?») — описание занятия с Басу по моделям человеческого поведения), по объединениям и совместным предприятиям (координаты — эксплицитная и внутриорганизационная), а также по сотрудничеству между правительством и бизнесом (эксплицитная координата и координата государственного уровня).

В этом модуле занятия по обмену умением и опытом включают в себя семинары, посвященные следующим темам: слаженная работа в команде, создание корпоративной культуры, наставничество и ученичество, искусство невербального общения; кроме того, мы рассказываем менеджерам о разнообразных профессиональных приемах и навыках, обладать которыми необходимо при ведении совместной работы. В конце модуля проводится длительное занятие, на полдня, где

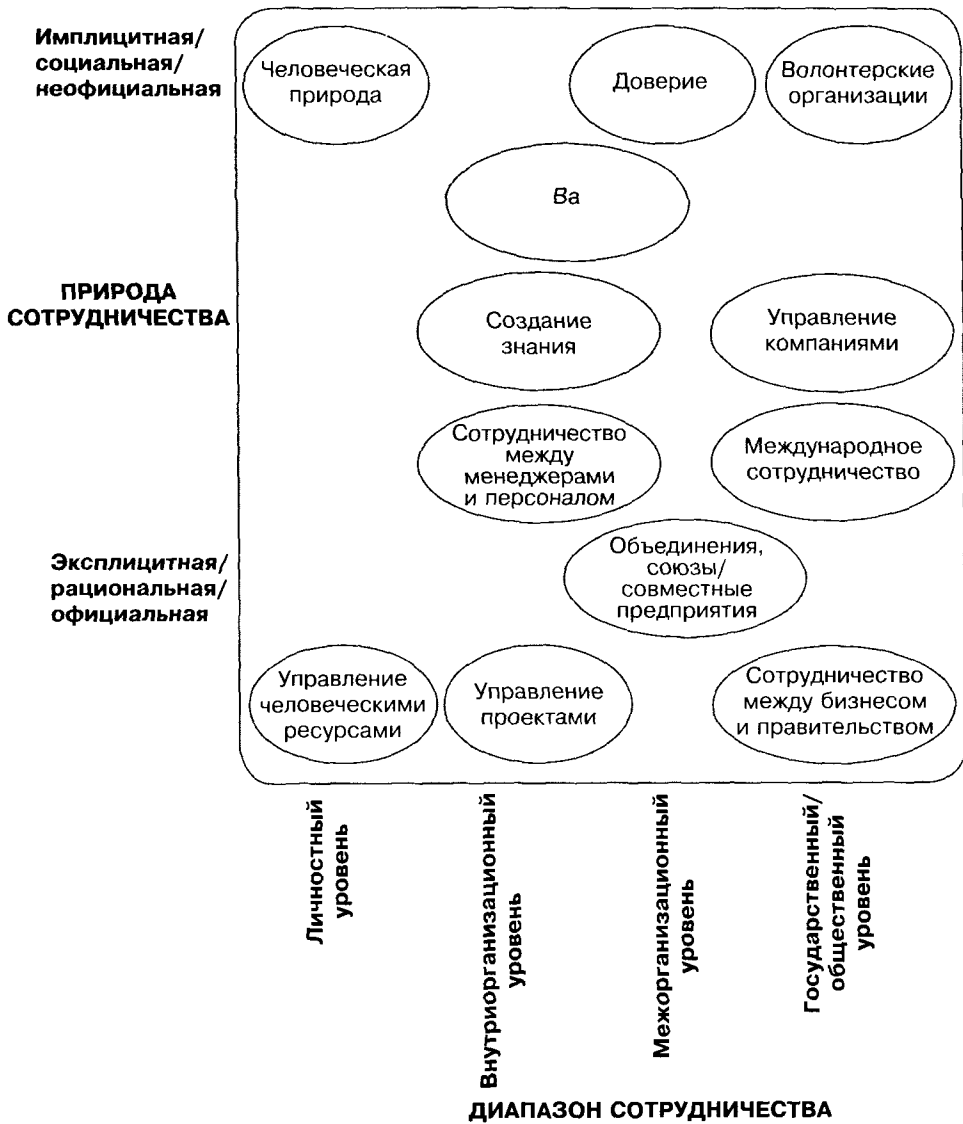


Рисунок 11.5.
 Карта коллективистского модуля
 (модификация схемы Кэнтаро Нобэоки)

бразды правления полностью передаются в руки слушателей. Мы вместе обсуждаем изученное за две недели, структурируем весь материал и подытоживаем его с точки зрения «Как мотивировать сотрудников низшего звена на производстве?». На следующий день группа первого цикла, представляя преподавателю заключение по этому вопросу, проводила презентацию гимном: «Повсюду в мире... есть свой „ba“!»

Модуль V. Управление переменами — действенное мышление

После третьего модуля в Индии и четвертого в Японии группа возвращается к более традиционному стилю менеджмента, по крайней мере в европейском и американском понимании. Управление переменами соотносится со складом ума, ориентированным на действие (первое название было *каталитический* — «приводящий к изменениям»); это тема, которой мы занимаемся в школе INSEAD в Фонтенбло, во Франции.

INSEAD специализируется на преподавании перемен, в ней море профессионалов по этой дисциплине, так что с преподавательским составом у нас проблем не было. Сложнее другое: суметь абстрагироваться от теории (чем, собственно, мы занимались и на предыдущих модулях) — а эта задача лежит уже за пределами понятия «хорошее преподавание», уместнее было бы говорить об активном обучении. Важно не только описать перемены, рассмотреть и обсудить их. Учащиеся должны не только обмениваться собственным опытом, но, под влиянием усвоенного и осмысленного, научиться становиться другими согласно заявленной теме модуля и его содержанию. Вот почему мы отказались от первоначального названия модуля «каталитический» — катализатор влияет на реагенты, но сам при этом не меняется. Миру нужны менеджеры, способные переменить других и других, но в первую очередь они должны уметь меняться сами. Перемена названия отразилась на расписании модуля, поэтому нам вместе с преподавателями пришлось его переработать.

Модуль совершенствовался в двух направлениях: в структурном и практическом. По формату он больше похож на циклы, или, скорее, блоки: как показано на рисунке 11.6, внимание участников поочередно концентрируется на одном из аспектов изменений. На первой лекции перед нами стоит задача разрушить стандартное отношение к переменам (например, перемены — это всегда хорошо, консерватизм — это плохо). После следуют три блока.

Первый цикл посвящен масштабным переменам, обычно значительным и скачкообразным, которые инициируются сверху вниз и приводятся в действие руководителем; как правило, они бывают подчеркнуты стратегическими. Мы демонстрируем реальные ситуации и примеры, чтобы показать, насколько успешно проходят такие перемены в разных организациях.

Следующий цикл имеет отношение к микроизменениям, исходящим в основном от менеджеров среднего звена, коими и являются

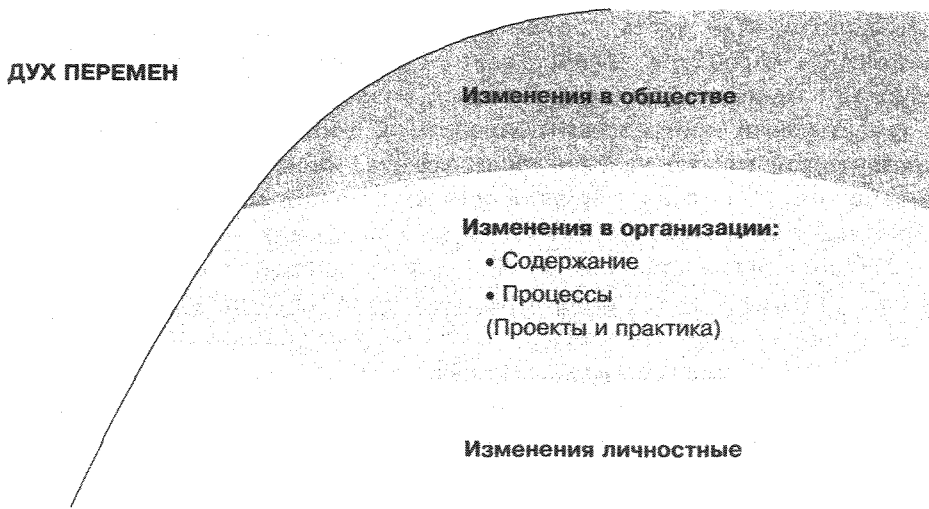


Рисунок 11.6.
Схема действенного модуля

большинство участников. Для таких изменений исключительно существенно правильное начало проекта и умелое управление им, это даже более важно, чем для полной реструктуризации и общей стратегической установки — процессов, характерных для масштабных перемен.

В третьем цикле мы исследуем тему личных изменений и предоставляем участникам возможность сконцентрироваться на таких моментах, как собственный стиль работы во внедрении перемен и выявление своих ошибок в процессе этого. Очевидно, что для менеджеров третий цикл самый интересный и значимый, так как он включает еще и разработку персональных планов решения задач на будущее. (Также проводятся несколько занятий по теме социальных преобразований.)

Практический аспект мы вводим в модуль самым разным образом. Конечно, мы совмещаем семинары, на которых участники делятся опытом, с необходимыми теоретическими выкладками. Производственная практика также занимает особое место. Как можно было ожидать, несколько лет сотрудничества с коллегами из Lufthansa и EDF приносят немалые результаты; практика в этих компаниях, когда учащиеся оценивают политику перемен, открывает им много нового. К примеру, наши практиканты заметили, что в одном подразделении страсть к безотлагательным, срочным изменениям бытует именно среди работников низшего звена. Настоящим откровением оказалась практика в Красном Кресте, учащиеся работали в местах по ликвидации последствий катастроф, они были в лагере беженцев в Танзании и в Косово (организовано по желанию самих менеджеров до начала модуля).

Значительная часть модуля посвящена презентациям разных начинаний — проектов преобразований в конкретных компаниях, где работают наши менеджеры. Каждый участник готовит такой проект в течение всей программы (подробнее об этом далее). Пожалуй, эти презентации можно назвать, если хотите, инсценированными исследованиями, в которых менеджеры выступают как протагонисты*, стремящиеся изменить что-то в своих компаниях.

Из дополнительных занятий в пятом модуле назову посещение Лувра с лекцией о роли технических приемов в развитии живописных жанров. Надо упомянуть также об уже вошедших в привычку физических упражнениях. Участники выполняют их прямо в аудитории в специальные короткие перерывы между занятиями. (На протяжении нескольких лет сотрудники и студенты школы занимались этим за ее пределами в специальном тренировочном центре; теперь тренер впервые вступил на территорию INSEAD!)

Это очень хитрый модуль, как и второй, причем по той же причине: было бы слишком просто учить тому, что преподаватели знают лучше всего, они могли бы рассказать слушателям, что такое перемены, и закрепить теорию примерами и упражнениями. Но мы и здесь вышли за границы традиционного подхода, причем на пятом модуле мы уже смогли использовать опыт, наработанный за шестнадцать месяцев программы. Он принес свои плоды: мы добились намного большего, чем сделали на других модулях, смогли проявить и «вызвать к жизни» все типы мышлений наших менеджеров.

Подведем краткий итог пяти модулей программы в таблице 11.1.

Таблица 11.1. Аспекты модулей

Модуль	Тип мышления	Предмет	Школа	Управление
I	Рефлексивный	Личность	Ланкастер (Англия)	Своей личностью
II	Аналитический	Организация	Макгилл (Канада)	В центре
III	Земной	Контекстная среда	Бангалор (Индия)	На стыке
IV	Коллективистский	Отношения	Япония и Корея	Коллективом людей
V	Действенный	Перемены	INSEAD (Франция)	Всестороннее

* *Протагонист* (от греч. *protos* — первый и *agonistes* — участвующий в состязании) — здесь: главное действующее лицо. — *Примеч. ред.*

Воспитываем менеджеров, III

Учимся на рабочем месте

*Опыт — это не то, что с вами происходит,
а что вы извлекаете из того, что с вами происходит.*

Олдос Хаксли

Я надеюсь, в предыдущей главе мне удалось показать, что в аудитории во время занятий можно сделать немало. Но основная философия программы IMPM — особенно представление о процессе познания, соединенного с опытом, — означает, что многое из пройденного должно усвоиться по возвращении в компанию, при непосредственном применении знаний, полученных в аудитории. Именно в работе участники программы проявляют истинный профессионализм, и, хотя у них совсем мало свободного времени и их постоянно отвлекают, рабочий процесс обязательно после пройденного цикла должен находиться под контролем. В связи с этим, согласно нашему кредо не просто исполнять служебные обязанности, а использовать работу для продолжения учебы, постоянно изыскиваются возможности, как дальше максимально поддерживать менеджеров. Мы организовываем встречи и занятия между модулями, чтобы осмыслить и обсудить достигнутое на работе. Нелегкая задача, конечно, но мы уже весьма преуспели в ее решении.

Если вновь вернуться к рисунку 10.1, то можно увидеть, что после каждого модуля участники пишут письменные самоисследования, где излагают свои соображения по пройденным темам. Также между первым и вторым модулем они занимаются самообразованием; между вторым и четвертым — происходит обмен менеджерами; в ходе всей программы менеджеры постоянно разрабатывают всяческие проекты,

и, конечно, после последнего модуля — дипломная письменная работа. Сейчас я последовательно опишу все, что происходит между модулями.

Письменные работы по самоисследованию

Каждый модуль длится две недели, всего модулей пять, и во время прохождения каждого мы стараемся создать настоящую исследовательскую атмосферу, на это у нас есть всего десять недель, хотя сама программа длится гораздо дольше. В продолжение всех пяти модулей на участников обрушивается поток новых идей, в значительной степени отличающихся друг от друга. Необходимо время, чтобы все это переварить и разложить по полочкам. Многочисленные семинары призваны помочь участникам связать теоретический материал с имеющимся у них опытом, но беда в том, что они проводятся с отрывом от самой практики. Когда менеджер возвращается в свою компанию, то естественно, что новые рабочие ситуации наталкивают его на свежие идеи. Именно поэтому мы ввели в нашу программу письменные самоисследования, нашей задачей было приучить слушателей осознавать пройденное на очередном модуле и критически переосмысливать собственную деятельность на работе. Сознательное, осмысленное отношение в изучении чего бы то ни было интересно само по себе и очень значимо для всей концепции программы IMPM в целом, в сущности, этим она и отличается от прочих программ развития менеджеров. Прочитайте сопроводительную врезку — это выдержки из описания и постижения лекции о духовном начале в работе менеджера, о ней я рассказывал в десятой главе («Духовное начало» наших участников»).

Размышления о духовном

Керри Чандлер, Motorola, менеджер.

Из письменной работы по самоисследованию,

июль, 1997 г., модуль I, цикл 2

Два разных мира? «Духовное начало и практика менеджмента» — лекция, на которой я узнала о поведении людей и как оно связано с опытом обучения больше, чем о самом предмете обсуждения — религии и менеджменте. К вечеру я почувствовала абсолютное удовлетворение от полноты прожитого дня. Признаюсь, что наше путешествие в мир религии началось не самым удачным образом. Лектор, высокоинтеллектуальный богослов, говорил так

заумно, что мы практически ничего не понимали, и наконец случился настоящий бунт, свидетелями чему стали наши преподаватели, разработчики и даже отцы-основатели IMPM. Сам лектор быстро осознал, что ему лучше сменить стиль изложения, перейти к раскрытию заявленной темы и поговорить о том, что зачастую между духовностью и менеджментом отсутствует какое-то связующее звено. Постепенно, в результате самокопания, стало приходить понимание самой себя, а полностью я определилась, после того как профессор поставил альбом Шинед О'Коннор «Universal Mother» и мы прослушали из него две песни.

Не прошло и десяти минут с начала занятия, как я поняла, что профессор потратил немало усилий, чтобы впихнуть материал, рассчитанный на семестр, в одну лекцию, которую он сейчас читал нам, группе профессиональных менеджеров среднего и высшего звена, — аудитории весьма далекой о всего, о чем он говорил. Не прошло и одиннадцати минут, как мне стало немного стыдно за своих коллег, прерывающих лектора буквально на полуслове с требованием сменить стиль изложения. Через двенадцать минут после начала лекции мне показалось, что он обиделся на предложение говорить более доступно, а через тринадцать минут я увидела, что лектор нашел в себе силы и, несмотря на обиду, начал рассказывать совсем по-другому. И едва ли не на пятнадцатой минуте я испытала чувство благодарности, что молча присутствую при всем этом.

Во многих отношениях могу поставить себя на его место; я тоже попадала в ситуации, когда, осознавая свою эрудицию, свой опыт и интуицию, понимала, что могу что-то привнести в собственную деятельность в Motorola. Подчас мне приходилось прорваться сквозь полную неспособность правильно формулировать мысли и идеи и неумение излагать факты, а также сталкиваться с постоянной проблемой нехватки времени. Как человек, тесно связанный с проблемами управления персоналом, я чувствовала, что мой вклад может быть более значимым, хотя и не таким заметным в технократическом мире Motorola. Мне удавалось справляться с этими комплексами, иной раз за счет простой выдержки, а чаще, наоборот, напором — я заставляла мысли и идеи складываться в нужные формулировки и концепции, которые вполне могла бы представить на обсуждение. Но, поразмыслив, я поняла, что многие из моих соображений давно утратили актуальность, да и форма, в какую я их с таким усилием «отливала», порядком устарела. Как для профессора было необходимо донести до нас материал таким образом, чтобы мы смогли разобраться в нем, так и для нас оказалось очень важно, что мы не ломали его под себя — это только сузило бы наше восприятие и отняло возможность развиваться и приобретать новый опыт.

Когда преподаватель, завершая первую часть лекции, дал нам прослушать песню Шинед О'Коннор «Famine», я была пора-

жена, насколько глубоко и сильно мои собственные ощущения совпадают с чувством певицы, до этого момента мне незнакомой. «Famine» сделана в стиле «рэп», в ней Шинед пела о голоде в Ирландии и его последствиях [«Great Famine» — «Великий голод» 1845–1849 годов. — *Примеч. ред.*], пела, как женщина и как ирландка, пережившая все это. Она знает, что ее видение этого исторического факта совсем иное, потому что она — ирландка, а не англичанка. Она пела о том, как возникает неприятие «другого», неординарного взгляда на жизнь, о котором постоянно судачат и, как правило, не понимают и не принимают. О том, что отойти от обид и повернуться к миру можно, только признав его, что после глубокой печали следует прощение.

Как афроамериканка, рожденная и воспитанная в США, я почувствовала, что могу заменить всего лишь несколько слов, и песня начнет рассказывать о том, с чем мне самой так часто приходилось сталкиваться. В Америке мне поминутно напоминают о том, что я «чернокожая» — весьма тонко, но звучит все равно тошнотворно. Немногие пытаются понять, что значит постоянно такое слышать. Я неустанно говорю белым людям, что «я не могу отвечать за действия своих прадедов». Им все равно — они не хотят обсуждать проблему расизма в Америке, не важно, происходили ли события двести лет назад, двадцать лет или вчера. Мне очень обидно сталкиваться с таким неприятием, вплоть до того, что самой иногда бывает тяжело понять и простить...

После занятий, вернувшись [на работу], я обнаружила, что у меня слегка изменились взгляды как на свою деятельность, так и на людей. Я работаю в отделе человеческих ресурсов, и обычно моя работа полностью удовлетворяла требованиям коллег и клиентов внутри компании. Я критиковала, когда это было необходимо. Я определяла цели нашего отдела и разрабатывала систему показателей для всей команды, брала на себя роль руководителя в достижении результатов. К себе самой я относилась очень взыскательно и всегда искала пути повышения продуктивности работы: повысить производительность, усилить вклад сотрудников в организацию — в конце концов, как мы постоянно заявляем, «люди — наш самый ценный ресурс».

После первого модуля я продолжаю делать все то же самое, но по-другому, с иной мотивацией. Я стараюсь создать творческое пространство для деятельности, выкраиваю время, чтобы что-то обдумать, и вполне допускаю мысль, что не на все есть ответ, и, конечно, оставляю место и время для исследования. Новая мотивация заключается в том, что теперь она стала более личностной и менее зависимой от компании. Хотя, конечно, мы с ней все равно связаны, но сейчас я руководствуюсь тем, какой должна быть работа с людьми, а не стандартными установками функций моего отдела.

Многие участники признаются, что начинают записывать мысли для самоисследований уже в самолете, возвращаясь домой. Но, увы, не после приземления. Миры ланкастеров и бангалоров быстро отходят на задний план, и пару недель главное место занимают семья и работа. Но проходит время, все становится на свои места, и тогда мы просим наших менеджеров пробежаться по материалу модуля и написать своеобразный отчет, рассказав в нем то, что для них сейчас кажется наиболее важным — про свою работу, свою организацию, свой мир¹.

Повторить материал модуля несложно. Под рукой есть книги, рабочие материалы, конспекты, собственные заметки, и все легко всплывает в памяти при их просмотре. А работа в компании, где всегда в распоряжении менеджера масса характерных ситуаций, помогает связать все воедино. Действительно, изученный материал видится в новом свете. Я уже рассказывал о той лекции в Ланкастере, чье содержание участники оценили не очень высоко, но в письменных самоисследованиях они постоянно обращались именно к ней. Перед вами замечание одного из участников более позднего цикла, но в том же духе:

Немало событий в Ланкастере заставляли меня задумываться: «А какое отношение это имеет к моей работе?» Но, стараясь следовать духу программы и отбросив всяческие сомнения, я ждал. Позже, когда я осмыслил все пережитое, меня поразило, насколько многие области деятельности имеют прямое отношение к моим обязанностям менеджера. Я также заметил связь между вещами, ранее казавшиеся совершенно несвязанными (*Роб Сандерс*, ВТ. Письменная работа по самоисследованию, модуль I, цикл 5).

Мы знаем, что менеджеры, обучающиеся по программе IMPM, — чрезвычайно занятые люди, после прохождения всех модулей их загруженность становится еще больше. Мы были, тем не менее, приятно удивлены и продолжаем удивляться тысячам таких работ. Менеджеры действительно увлечены. Двадцать страниц сплошного текста не редкость, хотя наш стандарт — десять–пятнадцать с двойным интерлиньяжем. Нас также радует содержание этих работ. Они совсем не похожи на привычные менеджерские отчеты — на краткие обзоры, предваряющие заседания правления. «Такая самостоятельная работа — не то, к чему мы привыкли в бизнесе», — заметил один из участников. И в самом деле, каждый из них ожидает увидеть знакомый «список из четырех-пяти пунктов, отмеченных „булетками“». Не

¹ Из-за особого построения программы было бы неверно назначать писать такой отчет по последнему модулю, так как он завершается письменной дипломной работой. Но ловкие преподаватели из школы INSEAD придумали своеобразную, сжатую форму для исследования, которое участники пишут ближе к концу пятого модуля.

похожи они и на научную работу, которую участникам приходилось когда-то выполнять в учебных заведениях, — тогда они отправлялись в библиотеки или на поиски архивных данных в разные другие места. Теперь все исходные материалы при них: теоретическая основа, изученная в аудитории, и практические знания и впечатления, ежедневно приобретаемые на рабочем месте. Мы советуем менеджерам сочетать в своем самостоятельном исследовании и то и другое, а также просим их — в нашем мире это выглядит довольно странной просьбой — не впадать в глубокую задумчивость, «отпустить» мысли и постараться творчески связать круг своих идей с практической деятельностью. Нам не нужен ни научный трактат, ни тем более деловой отчет. Нам нужно глубокое осмысление.

И мы это получаем. Не всегда в идеальном виде. Некоторые задачи, во всяком случае поначалу, им нелегко дается выполнение задания. Другие, наоборот, вникают моментально. Но и те и другие считают это занятие «напряженным». Один менеджер рассказал, что специально отправился в офис в субботу, планируя посидеть над самостоятельной работой до обеда. Он не вставал из-за стола до четырех часов следующего утра! Другой заметил, что если ему для работы нужно взять какой-то случай и проанализировать его — уже не важно, творчески ты подходишь к заданию или нет, — ты просто садишься и делаешь это. Совсем другое дело, когда перед тобой белый лист бумаги и для начала на нем нужно изобразить первую собственную формулировку. По содержанию у нас нет никаких установок или шаблонов (хотя на первом модуле мы показываем слушателям лучшие работы и назначаем в помощь каждому куратора — о чем расскажем позднее).

Для многих из нас лучшие работы по самоисследованию стали самыми интересными сочинениями, которые мы когда-либо читали, — так думают и мои коллеги, и студенты. А для самих менеджеров, как рассказала нам Нэнси Бадор, курировавшая многие работы, написание такого самоисследования стало «удивительным свершением», помогающим творчески переосмыслить и пройденные предметы, и собственный опыт. Один участник было поражен «количеством прочитанного и осмысленного *после завершения модуля*». Недавний куратор, когда «несколько позже понял это», был необычайно воодушевлен тем, как много его группа узнала помимо занятий на модуле. Еще один наш слушатель заметил, что благодаря применению идей, сформулированных им в самостоятельной работе, вся программа обучения окупилась сторицей. Следующий отклик я хочу процитировать целиком — он поможет лучше понять, как все происходит.

После первого модуля я знал себя уже гораздо лучше. Для работы по самоисследованию я наметил ключевые моменты: что мне нужно изменить в себе и в своем подходе к делу. Думаю, сейчас благодаря

письменному самоанализу я действительно веду себя иначе. Иногда перечитываю его, дабы оживить все в памяти и убедиться, что следую намеченным путем.

Во время второго модуля я ожидал таких же личностных открытий, но этого не произошло. Покинув Монреаль, я чувствовал в себе новые знания и навыки, но сомневался, что они повлияют на мою ежедневную работу. Эти идеи, казалось, можно применять лишь ко всей организации, а не к одному моему отделу.

Только когда я сел за написание самостоятельной работы по модулю, я понял, насколько значимо изученное мною. Когда погружен в суету жизни, то все приоритеты связаны лишь с работой, но вечерами, читая конспекты уроков, я начал улавливать связь. Не было никакого прозрения, как после первого модуля; однако потихоньку каждая вещь встала на свое место. Я точно знаю, что, когда займу пост регионального менеджера, эта исследовательская работа станет для меня планом действий (*Винс Исбер*, Королевский банк Канады, цикл 1).

Как-то поступило предложение от преподавателей второго цикла посвящать эти работы конкретным темам, например проанализировать бухгалтерский баланс своего предприятия. Со стороны участников посыпались протесты, они кричали: дайте нам быть «гибкими», «свободными и раскрепощенными», «творческими», «а иначе мы с ними быстро разберемся». В результате задание для всех работ приобрело следующую форму:

Просмотрите конспекты и заметки, вспомните прочитанное и услышанное во время модуля, собственные соображения и идеи. Потом в зависимости от общей направленности модуля [типа мышления] напишите работу о влиянии обучения на вас, вашу деятельность и организацию. Пожалуйста, не ограничивайтесь описанием: разбирайте, анализируйте, интерпретируйте, синтезируйте...

Во всем изложенном выше присутствует крайне существенный и даже терапевтический момент — честный взгляд вовнутрь самого себя стимулируется, с одной стороны, появлением захватывающих идей, а с другой — богатым опытом. Мы полагаем, что именно это и есть воспитание менеджеров, о котором так много говорилось.

Наставничество

В программе IMPM мы тоже используем институт наставничества — причем и по старой английской традиции, и в самой свежей модификации, как его понимают при обучении действием (здесь мы не говорим о принципах научного руководства при написании диссертаций). Сотрудники факультета принимающей стороны (в основном это

директора модулей) курируют небольшую группу участников, проживающих в близких друг другу районах (чтобы сократить расходы на перемещения). Группы встречаются до начала первого модуля, а потом еще четыре раза — между модулями.

Кураторы держат на себе весь учебный процесс и в то же время персонифицируют его; они помогают каждому участнику в его общении с коллегами и преподавателями, обеспечивают непрерывную работу всех участков программы, связывают все процессы обучения — в аудитории и на работе участника. Прежде чем слушатели каждой учебной группы успели близко узнать друг друга, кураторы выполняют роль инструкторов: вводят менеджеров в курс дела, знакомят с правилами и вообще помогают людям пообвыкнуться и прижиться в новой, а для кого-то и странной обстановке. Наставничество играет большую роль при написании первых самостоятельных работ. (Сначала самоисследования сдаются куратору, а потом, после работы над замечаниями, передаются в университет или директору цикла для окончательной проверки.)

Консультации, которые проводят кураторы, могут быть просто встречами в любом месте и по любому поводу, будь то обсуждение заданий, вопросы по программе или обучению. Но все чаще такие консультации перерастают во что-то совершенно иное, что длится целый день, а иногда и несколько дней — это и визиты на работу участников, встречи с коллегами, мозговые штурмы по обсуждаемым вопросам. Особенно творчески подходят сотрудники Красного Креста — они организовывали групповые консультации на местах, то есть в районах своих работ, что имело огромное воздействие не только на самих менеджеров-участников, но и на кураторов, — в этом вы можете убедиться, прочитав следующий текст.

Дневник куратора, написанный в Африке

*Оливер Уэстолл,
из дневника, опубликованного
в «Times Higher Education Supplement»
[Westall 2001]*

Среда

Второй день консультации с менеджерами Международного Красного Креста в Найроби. Мы просмотрели их задания: разнообразие культур, гуманитарная деятельность в век информации и принцип двусторонних отношений в Красном Кресте. Поздним вечером мы отдыхаем, наслаждаясь тропической

ночью, сидим в эфиопском ресторане и любимся отличными танцорами, облаченными в белые шелковые одежды.

Четверг

Встаем рано, отправляемся посмотреть на деятельность представителей Красного Креста в Кисуму на озере Виктория. Я должен посмотреть, как они работают, чтобы стать нужным и хорошим куратором. Меня встречают сотрудники представительства Красного Креста. Они объясняют местную проблему: тридцать процентов населения заражены ВИЧ-инфекцией и умирают от СПИДа.

Жаклин — медсестра, на попечении которой находятся шестьсот пациентов из разных деревень, она оказывает необходимую медицинскую помощь, раздает еду прямо в их домах и отвечает на все вопросы. Это говорит о ее осведомленности и полномочиях.

Мы наносим визиты вежливости энергичному мэру, уроженцу Азии... и озабоченному местному комиссару. Оттуда мы едем в крошечный городок Кабуор, где встречаемся с группой самопомощи, организованной среди больных СПИДом. Они рассказывают нам о своих проблемах: ни здоровья, ни сил, ни работы, ни пищи, ни семьи. Фредерик, организатор этой встречи, умер вчера. Окажем ли мы дань уважения? Тут прибегает Эстер, симпатичная девчужка восьми лет. Ее родители уже умерли, а она ВИЧ-инфицирована.

Мы встречаемся с Советом городка и ассоциацией родителей и учителей. В начальной школе Кабуора учится триста детей; сто пять — сироты. О них заботятся бабушки. Эти гордые люди прямо переходят к делу: «Мы сожалеем, что нам приходится просить вас, но пожалуйста, помогите».

Дети демонстрируют знания о болезни, распевая песни о СПИДе и танцуя. Один из местных кладет монетку в карман солирующего танцора. Мы следуем примеру и присоединяемся к танцу — все смеются. Отличная встряска. Эстер подглядывает через изгородь. У ее бабушки нет денег платить за учебу. Мы зовем ее к нам. Наш коллега потом жертвует деньги на обучение девочки.

Идем в гости к родителям Фредерика, проходим мимо изгороди из сухих веток — он только начал строить новый дом. Престарелые родители и две дочери стоят в молчании у его тела. Жаклин читает молитву о поминовении души усопшего. Я целую его мать и дочерей и даю немного денег отцу. Слезы навертываются на глаза при виде беды, пришедшей в мирную, обездоленную хижину.

Пятница/суббота.

Я собираю вещи и лечу домой.

Наставничество может отнимать немало времени, и на это нужны средства, но без преподавателя-куратора нельзя — он является связующим звеном между участниками и программой. (Представьте себе японского куратора, консультирующего японского участника после первого модуля в Англии.) В каком-то смысле, благодаря такой поддержке на локальном уровне, удается подогнать программу индивидуально под каждого менеджера. Цуэй Хуэй, преподаватель из INSEAD — сейчас он является программным директором, — утверждает, что больше всего получают от нашего обучения те участники, «которых курируют строгие и мыслящие преподаватели» (памятка преподавателям программы IMPM, 2002 год, 28 апреля). Связи с компаниями также обеспечивают кураторы, именно через них дирекция IMPM осуществляет контакт со своими партнерами. Я считаю, что время и средства, затрачиваемые на институт наставничества, вполне себя оправдывают.

Самостоятельное обучение

Когда мы говорим *самостоятельное обучение*, то подразумеваем работу, выполняемую участниками при подготовке ко второму, аналитическому модулю. Для проведения полноценных занятий на этом модуле им необходимо поднять на должный уровень знания по основным бизнес-функциям: маркетингу, финансам и бухучету (мы также планировали давать материал по экономике).

Для начала мы называли это «приближенное обучение», чтобы обратить внимание на отличие от традиционного «дистанционного обучения». Но мы изменили название, так как считаем, что понятие «самостоятельное обучение» лучше передает характер процесса.

Одновременно идет изучение языка. Хотя программа IMPM — не программа MBA по сложности изучения бизнес-функций, но наши выпускники должны владеть элементарной грамотой и базовым лексическим запасом делового английского. Многие, особенно менеджеры среднего звена, настолько хорошо знают язык, что могли бы сами преподавать (иногда им приходится этим заниматься). Для тех, кто не владеет им, мы даем руководство, и они изучают основы бизнес-функций дома самостоятельно: следуют инструкциям, читают учебник, занимаются на компьютере, выполняют задания в рабочей тетради — в зависимости от того, что более эффективно в конкретном случае. (Исходя из нашего опыта, на сегодняшний день мы точно знаем, что при изучении бухучета лучше выполнять побольше заданий, маркетинга — больше читать теории, а изучая финансы, важно и то и другое.)

Разумеется, мы не делаем вид, что ужимаем всю программу MBA по этим предметам примерно в сорок часов самостоятельной работы (это тоже зависит от уровня подготовки участника). Скорее, мы пре-

доставляем минимально необходимый уровень информации для тех, кто ничего не знает. Тем же самым занимаются большинство консалтинговых фирм (это обсуждалось в четвертой главе), которые отправляют новых сотрудников, не имеющих бизнес-образования, на трехнедельные курсы. Позже мы поговорим подробнее о планах IMPM расширить самообучение до уровня MBA.

Обмен менеджерами

Весьма успешная, хотя и случайно возникшая часть программы IMPM — это обмен менеджерами. Еще до начала программы в одном журнале мы наткнулись на статью, описывающую подобный опыт в Hewlett-Packard². Но первоначальная попытка контролировать процесс провалилась, а мы не упорствовали. Первоначально второй модуль, построенный на аналитическом типе мышления, длился три недели. Оказалось, что для наших слушателей это слишком долгий срок, чтобы находиться вдали от работы и дома, поэтому мы решили сократить его до двух недель. Но так как для права присваивать степень выпускникам мы взяли обязательство перед университетами проводить определенный объем работы, то должны были что-то добавить на эту последнюю неделю. Почему бы не организовать посещение менеджерами друг друга на их рабочих местах, предложил Джонатан Гослинг, и все согласилось — действительно, почему бы и нет? Разве участники не учатся многому, перенимая опыт и обмениваясь им?

Такова предыстория самой популярной, после письменных работ по самоисследованию, части программы IMPM. Мы поняли, что учиться вместе с людьми из разных стран — это одно дело, а вот оставить свой банковский офис в Торонто и отправиться в высокотехнологичный мир Осако — совсем другое.

Простота исполнения

Организация процесса обмена менеджерами так же проста, как и сам замысел. Провести какое-то время в незнакомой культурной среде, немного пожить другой жизнью — разве это не приобретение еще одного социального, человеческого и культурного опыта? Обмен менеджерами приносит нашим слушателям ту же пользу на личностном

² «„Лучшие два дня моей карьеры“ — именно так Джордж Спаркс, генеральный управляющий отделом измерительного оборудования Hewlett-Packard, говорит о времени, когда ему довелось работать бок о бок с Фрэнсис Хесселбейн. HP иногда назначает одного менеджера быть как бы тенью другого, это проводится в рамках обучения сотрудников, чтобы они перенимали индивидуальные качества сильных сотрудников» [Sherman 1995, p. 68].

уровне, что и «полевые исследования» на уровне познания организации в целом, отличие лишь в интенсивности и сфокусированности строго на самой природе управленческой работы. Участники делятся по парам, вне зависимости от стран и компаний, и через некоторое время после окончания второго модуля человек приезжает к своему партнеру и неделю работает вместе с ним в его организации, а затем наоборот — таким образом каждый менеджер выступает то как гость, то как хозяин.

Нам, преподавателям, не нужно прилагать какие-то дополнительные усилия, наша задача сводится к формированию пар внутри групп. Конечно, мы снабжаем участников нужными рекомендациями и инструкциями еще во время прохождения модуля и оказываем необходимую поддержку после обмена. Рекомендации занимают полдня и проходят в виде краткого объяснения: как менеджеры должны вести наблюдения, как правильно заполнять журнал для заметок, как лучше представить конструктивные отзывы. В ходе визита, где-то на четвертый день, гость записывает свои замечания и наблюдения в черновом варианте, а в последний день показывает их принимающему партнеру. Письменная работа по всей деятельности пишется после завершения ответного визита, причем в ней, как правило, представлены четыре точки зрения — двух человек, но каждый из которых и принимающий и гость. «Что с вами происходило? Что происходило вокруг вас? Попробуйте определить ваш управленческий стиль и как на вас влияет культура корпорации другой страны» (из инструкции IMPM, составленной Саймоном Уэстерном). Эти отчеты и деятельность менеджеров разбираются во время четвертого модуля.

Для выводов воспользуемся метафорами «человек-окно» и «человек-зеркало»: гостями предпочитают быть люди-окна, а люди-зеркала предпочтут роль принимающего, чтобы видеть реакцию на свои действия в глазах гостя. Но в нашей практике каждому суждено побывать в обеих ролях, вот почему такие обмены действительно приносят пользу. Гость учится, даже когда просто задает вопросы, пусть самые наивные («А зачем вы это делаете?»); принимающая сторона учится на том, по какому поводу задаются вопросы. «Вот перед вами кто-то стоит, с наивным видом заглядывает в глаза и все время спрашивает: „Почему? Почему? Почему?“ — А у вас нет ответа», — сказал нам один из участников.

Реакции участников

Тем временем, пока разрабатывались всяческие директивы для наших обменов, произошел один из самых интересных случаев, который вполне можно считать началом нового опыта. Он тем более

любопытен, что на тот срок у нас на счету уже было почти пятьсот недель обмена.

В ходе второго цикла обмен должен был произойти после четвертого модуля между Майуром Вора, предпринимателем из Индии, занимающимся поставками продуктов, и Франсуазой Ле Гофф, руководителем африканского представительства федерации Красного Креста. Но Майур решил нанести визит Франсуазе намного раньше, по дороге в Японию, где проходит четвертый модуль. Он приехал с женой, работающей вместе с ним, и они сняли квартиру в том же доме, в каком жила Франсуаза, это дало возможность встречаться по вечерам. Майур обратил внимание, что Франсуаза во время рабочего дня все время что-то набирает на компьютере, и страшно удивился этому: «Разве это не обязанность секретаря?» Разница в зарплатах в Индии и в Швейцарии вдруг стала очевидна, включая и все последствия. В последний день пребывания Майур попросил разрешения поговорить с любимым из подчиненных Франсуазы, кому это показалось бы интересным. На встречу пришли все, включая секретарей, так как сотрудники хотели поделиться с ним своими мыслями по поводу стиля управления начальницы.

Франсуаза с большим энтузиазмом отнеслась к этому начинанию. Через несколько дней, когда уже начались занятия четвертого модуля, она усадила меня с намерением подробно рассказать о своих впечатлениях. Я догадывался, что это будет нечто особенное.

Майур не отставал от нее: «Почему ты должна выполнять не свою работу?» — и к концу недели Франсуаза сама задумалась над этим. «Для меня он был зеркалом», — призналась она. Предложенная Майуром встреча с подчиненными началась. Сначала Франсуаза «чувствовала себя как-то неуютно», но потом поняла, насколько этот «метод оказался действенным». Майур повторил, что она взваливает на плечи слишком многое, что ей нужно научиться чаще говорить «нет» и больше «делегировать полномочия». По ходу беседы он объяснял ей мимику и жестикуляцию сотрудников африканского представительства — тот язык жестов, в котором он к тому времени уже разобрался. Результат оказался намного эффективнее, чем ожидала Франсуаза. «Правда, к концу я была совершенно измотана!» А в понедельник утром два ее ассистента пришли с конкретными предложениями, как исправить сложившуюся ситуацию.

Роль гостя

Я описал вам всего лишь один опыт, в определенном роде первый, но очень показательный. Гость может просто наблюдать, может ходить на совещания, у него могут попросить совета; он волен поступать так, как считает нужным в таких обстоятельствах. Служащий бан-

ка из Торонто отправился со своей принимающей из Красного Креста в Западную Африку, в лагерь беженцев. Он был глубоко потрясен увиденным, и когда позже его спросили, смог бы он использовать полученные знания на работе, ответ был: «Да! В любое время!» Коллега банковского работника побывала с ответным визитом в Торонто и представила ему свой отчет, а он раздал его сотрудникам, считая, что оценки, содержащиеся в нем, переворачивают представления о работе банка на 360 градусов.

Иногда гость предпочитает играть роль «кошки, которая гуляет сама по себе», эдакого простодушного, но очень пронизательного наблюдателя. «Будьте наивными, — посоветовал преподаватель. — Выполняйте домашнее задание и с удовольствием задавайте самые глупые вопросы». Некоторые, наоборот, выбирают роль наставника или духовника, кто-то становится *alter ago* своего принимающего, а кто-то — экспертом. Что касается последнего варианта, то один участник предположил, при этом он опирался на мнение многих коллег, что гостю лучше брать на себя обязанность «тени», а не консультанта — ведь менеджерам нужен не столько совет очередного эксперта, сколько честное мнение об их работе. «Вам недостает обратной связи, особенно когда вы занимаете высокую должность», — заметил один участник. А тем более со стороны друга-коллеги, не имеющего никакого корыстного интереса. «Дружеский аудит» — вот как еще мы называем обмен менеджерами.

Неожиданное знание

Именно неожиданные результаты бывают самыми лучшими. Один менеджер из ВТ рассказал о визите в Японию, где «они потратили полдня, обсуждая *одно* слово. Мы так никогда не делаем!» Перед началом следующего эксперимента Такеси (Терри) Юкитакэ из Fujitsu объяснял Филиппу Тирьону из EDF:

У нас в офисе есть *оо-бэя* — большой общий зал, обычный для японской компании, и это как бы часть нашей культуры; для тебя же обстановка будет непривычной. Я желаю тебе удачи. Постарайся принять это. Я поищу тебе рабочий стол рядом со своим, а если не удастся, мы с тобой будем работать за одним или я определю тебе место в блоке. (Ты помнишь, десять рабочих мест составляют один блок, а мой стол стоит во главе блока.) Еще раз приношу извинения за неудобства, но такова наша культура.

Конечно, Филипп не говорил по-японски. Но из такой ситуации можно было извлечь гораздо больше, так как незнание языка заставляет быть более внимательным ко всему, что тебя окружает; тща-

тельно наблюдать за невербальными средствами общения, тем самым вырабатываются навыки, необходимые каждому менеджеру. Один участник-гость написал: «Я правильно сделал, что выбрал страну, языка которой не знаю».

Обмен менеджерами — это фактически целая неделя «чистого времени». Менеджеры — люди знающие и энергичные, дайте им немного свободного времени, и они употребят его с пользой. Умение наблюдать — очень полезный навык. Одна гостья так прокомментировала двухчасовое совещание: «Мне пришлось искать новые способы понимать действительность». Она внимательно наблюдала за всеми, а позже высказала принимающему, какое впечатление на нее произвело его поведение на этом собрании.

Как и в случае с «полевыми исследованиями», границы такого обучения намного шире понятия «гость и принимающая сторона». Коллеги принимающего менеджера тоже учатся, благодаря присутствию постороннего, но заинтересованного человека, который внимательно наблюдает за их работой и часто задает вопросы. Киномагнат Сэм Голдвин любил съязвить: «Позвольте, для вашего же блага, задать вам несколько вопросов». В «инструкции», врученной Филиппом Терри, своему принимающему, была сформулирована цель визита: «Вызвать у вас своими вопросами чувство изумления и таким образом помочь вашему совершенствованию». Другой принимающий, Марк Джонс из Zenesa, описывает свой опыт: «Когда Рон [Фосс, Королевский банк Канады] находился у нас, он много спрашивал, и то были вопросы человека, смотрящего на все с иной позиции, — моим коллегам это показалась интересным и, главное, полезным. В результате один мой менеджер провел с ним позднее целую неделю». Свою точку зрения Рон изложил преподавателям в отчетной записке:

Должен признаться, что уже за несколько недель до поездки в Zenesa на встречу с Марком Джонсом я просто рвал и метал из-за нового задания и всех этих требований... Однако теперь, испытав все на себе, я ни о чем не жалею и ни на что бы не променял такой опыт. Как часто в вашей профессии представляется возможность взять все, что вы знаете, все, что вы пытаетесь узнать, и применить это в компании или в сфере деятельности, о которых вы почти ничего не знаете? Это как если бы вы взяли свои игрушки и пошли играть в соседнюю песочницу.

Марк побывал у меня, в Королевском банке, на прошлой неделе, и я нисколько не сомневаюсь, что он тоже обнаружил для себя много нужного. Его замечания говорят о наблюдательности, а его идеи и комментарии новы и уникальны. Он заставил нас кое о чем задуматься в нашей работе... я благодарен ему за объективность и независимую оценку.

Иногда у участников возникают трудности с письменным отчетом: в их визитах есть что-то такое, некий элемент, который нельзя выразить словами, чтобы его понять, надо «было присутствовать там», как сказал нам один участник. Впрочем, это говорит об очень многом: не об отсутствии умения, а о другой его разновидности. Если обучение действием интуитивно и имеет непосредственную связь с делом или действием, то менеджерские обмены визуальны: в них важны способность и желание видеть, наблюдать и вообще — присутствовать. Обучение такого рода скорее скрытое, чем явное, потому его не всегда легко выразить словами. Однако участники настаивают на том, что обмен дает очень серьезные результаты. «Я понимаю, но выразить не могу», — говорится в старом стихотворении, а затем идут слова: «Ты не понимаешь, но пытаешься говорить». Кажется, в этих строчках сформулирован основной тезис формального образования, но наша практика обмена менеджерами доказывает, что иногда такое убеждение бывает ошибочным!

В таких менеджерских обменах мы добиваемся предельного проявления сущности IMPM, и, надо сказать, весьма успешно. Это мероприятие полностью ориентировано на личность, при этом оно привлекательно духом сотрудничества, осмысленностью, оригинальностью и подлинной интернациональностью³.

Проекты

Осуществление проектов в нашей программе проходит совершенно стандартно, этим мы отдаем дань уважения популярной сегодня практике — обучению действием. Участники организуют проект, целью которого является внесение каких-либо изменений в работу компании. Однако на фоне общего рефлексивного духа программы выполнение задания может обернуться совсем неожиданной стороной.

Мы просим участников заняться теми проектами, до которых обычно не доходят руки или которые были бы решены совершенно иначе, если бы не разрабатывались в рамках программы IMPM. Абсолютно понятно, что в течение шестнадцати месяцев занятий многое в замыслах обязательно изменится. Керри Чандлер из Motorola записала в своем отчете: «Изменилось все до деталей, изменилось общее представление.

³ Для получения более подробной информации о менеджерских обменах посмотрите сайт www.impm.org/westerngosling. Не приходится говорить, что потенциал таких обменов огромен, причем не важно, функционируют ли они в рамках существующих программ воспитания менеджеров или как отдельное мероприятие. С помощью Ланкастерского университета Саймон Уэстерн и Джонатан Гослинг учредили фирму, которая специализируется на предоставлении подобных услуг другим организациям (www.lead2lead.net).

Работа изменилась. Жизнь изменилась. Таким оказался мой план». И такая возможность есть у каждого, поэтому мы всегда предупреждаем, что цель проекта — научиться, а не просто осуществить план; особенно участникам нужно прислушиваться к внутренним процессам, происходящим с ними на пути к начинанию. Сама Керри смогла завершить задуманное только после того, как разобралась в самой себе, и в этом ей помогла программа IMPM! (Вы читали выдержки из ее письменного самоисследования во врезке «Размышления о духовном».)

Участники выполняют проекты индивидуально или группами. Хотя мы сами приветствуем работу в команде, но многие наши менеджеры в начале программы предпочитали работать самостоятельно, особенно над вопросами, непосредственно связанными с их работой. Однако цель IMPM в этом направлении — делать все возможное, чтобы приносить пользу компании-партнеру в целом, поэтому с течением лет увеличилось число желающих работать в группе над конкретным проектом своей организации. (В четырнадцатой главе я подробнее поговорю о том, как можно использовать эти проектные работы с пользой для компании.)

Перечислю некоторые темы.

- «Творчество. Знания. Новаторство» в Zenesa (группа цикла 2), включая пятичасовое интервью с представителями Fujitsu, другой компании, участвующей в IMPM.
- Разработка курса под названием «Веб-мониторинг» с целью обучения пользованию Интернетом менеджеров высшего звена Lufthansa (Оливер Селлик, цикл 4); сто двадцать руководителей высшего звена, включая четырех членов совета директоров, с удовольствием прошли этот курс под руководством шестидесяти молодых коллег.
- «Становление нового „шелкового пути“ для компаний, занимающихся программным обеспечением для бизнеса» — проект, охвативший всю Европу, Средний Восток, Индию, Китай и Японию (Рой Сугимура, Matsushita: цикл 1); руководство компании позже назначило его ведущим по реализации этой темы.

Проектами руководят кураторы под общим наблюдением директора цикла, которому представляются поэтапные и итоговый отчеты. Как я уже говорил, участники готовят очень подробный отчет о своих проектах в конце последнего модуля, также проводятся презентации в аудитории и обсуждения с коллегами. Менеджеров, помимо этого, просят проанализировать собственную готовность к доведению до конца задуманного и возможность со стороны их организации признать эту работу.

Некоторые компании подошли с большим энтузиазмом к участию в проектных работах наших слушателей. Как и у любого другого мероприятия компании, у такого проекта должен быть осязаемый результат. Zenesa сама назначала темы проектных работ для каждой группы и требовала представления отчета старшим менеджерам, а в Lufthansa на каждый проект назначался «поручитель из руководства». Однако другие компании вполне доверяли решение выбора темы руководству IMPM, считая, что их менеджеры прекрасно развиваются благодаря занятиям, и для них этого вполне достаточно. (Подробнее см. ниже.)

Алексей Гартинский из Красного Креста (цикл 2) написал, что «проектная работа стала „недостающим звеном“ между „деланием“ и „обдумыванием“». Он работал в отделе воспитания менеджеров и взял тему «Изменения подхода федерации [Красного Креста] к тренинговым программам для сотрудников» — проект, порученный ему на службе, но рассмотренный им с новой точки зрения. Потом он прокомментировал свой опыт:

Если бы я не оформил порученную мне работу в строгие рамки письменного проекта [для IMPM], а просто выполнял ее, как обычно, то скорее всего мы справились бы с конкретными задачами и планом действий, двигались бы в том же направлении, используя все возможные варианты, но в конечном счете добились бы меньшего. Я думаю, что благодаря учебному заданию мы подошли к тому же проекту более «сознательно»: мы ввели в планы дополнительные элементы структуры и анализа, что не причиняет ни малейшего вреда в таком деле, как наше! Один из главных уроков, который я получил благодаря проекту, очень прост: *здорово, когда ты действительно осознаешь то, что делаешь.*

Вопросы, интересующие нас в этой части программы, остаются пока нерешенными: как часто проводить проекты? как соответствовать разносторонним потребностям каждого из участников? как при этом приноравливаться к практическим нуждам их компаний?

Дипломная работа и ученая степень

Одно из лучших принятых нами решений — предоставление программой IMPM магистерской степени. Вначале я относился к этому неоднозначно. Зачем столько суеты? Ведь важны знания, а не диплом. Это правда, но мы обнаружили, что дипломы идут на пользу учению. Я не говорю здесь о принципе воспитания детей: «Если ты не сделаешь этого задания, никогда не закончишь школу». Безусловно, такое нам не грозит, на деле все по-другому. Диплом становится полней-

шим *quid pro quo**, устанавливая тщательно продуманные отношения между участниками и преподавателями. Наличие ученой степени подразумевает обладание определенными знаниями и умениями, поэтому слушатели — серьезные менеджеры, взявшие на себя эти обязательства, — выполняют задания. И замечательно все усваивают. Очень четкий контраст с печально известной ситуацией, когда невозможно заставить менеджеров выполнять дополнительные задания в ходе программ без права получения диплома. Я сразу вспоминаю руководителя очень известной программы, похожей на IMPM по формату, но не содержанию (группы сотрудников компаний, двухнедельные модули), который хвастался мне, что не видит никакого смысла в предоставлении ученой степени. Но при этом сколько было возни с учащимися, чтобы убедить их делать задания между модулями.

Интересно, что, если после прохождения обучения выдается диплом, другие люди начинают воспринимать такую программу серьезно. Компаниям ученое звание менеджера идет на пользу, так как помогает отделу, отвечающему за повышение квалификации сотрудников, привлекать хорошие кадры, а также придает вес программе в глазах руководства. Если говорить о самих учебных заведениях, то для них сертифицированные программы — что драгоценности в короне: преподаватели всегда обращают внимание на то, какое имя школы значится на подобных документах. Право присваивать ученую степень приводит к дополнительным тщательным проверкам извне и излишнему консерватизму в самом учебном заведении, и все же на смену обывательскому «и так сойдет» при выборе несертифицированной программы приходит целеустремленное «мы должны постараться». Кроме того, это помогает привлечь лучших преподавателей. На первых модулях в Японии преподавали деканы двух известных школ бизнеса, а в INSEAD — два бывших декана.

Вначале мы были серьезно обеспокоены вопросом: как сделать так, чтобы программа оставалась приспособленной под практические нужды каждого менеджера, но при этом подтверждалось бы присвоение степени магистра. Мы провели важную встречу по обсуждению этого вопроса в Японии. Нас было пятеро. Мы встретились в ресторане, расселись за столом так, чтобы видеть лица друг друга, и стали обсуждать два основных вопроса: этот и когда состоится наша следующая встреча. Как обычно бывает на судьбоносных мероприятиях вроде нашего совещания, первый, острый, вопрос мы решили за несколько минут, придя к замечательному решению, а вот обсуждение второго затянулось на несколько часов.

* Одно вместо другого; то есть «смещение понятий, путаница; недоразумение»; здесь: «услуга за услугу» (лат.). — Примеч. ред.

Главным решением было учредить дипломную работу — что-то вроде диссертации в миниатюре, время на ее выполнение отвели после завершения всех прочих заданий программы. Таким способом мы решили внести традиционный элемент, чтобы усилить эффект менее традиционных частей программы (на рисунке 10.1 показано, что вся деятельность заканчивается через шестнадцать месяцев, после чего дается шесть месяцев на написание работы).

Выдача диплома магистра, что очень укрепило статус IMPM, происходит после сдачи письменной дипломной работы — самого трудоемкого и самого персонального задания программы. Предполагается, что участники выполняют ее самостоятельно, глубоко вникая в исследуемый вопрос.

Параллельно с пятым модулем мы проводим семинар по дипломной работе, читаем лекции по методикам исследования, на основе которых участники получают возможность обсудить свои предложения с сокурсниками и преподавателями. Затем каждому участнику назначается куратор, следящий за написанием дипломной работы и оценивающий ее.

В нормативной рекомендации по дипломной работе мы определяем ее не как формальную диссертацию⁴ и не как обычный реферат, а как серьезное задание, предполагающее изучение соответствующей литературы и сопровождающееся глубоким изучением вопроса. Ключевое отличие от письменной работы по самоисследованию — научное обоснование, а не частное, глубоко личное мнение. Однако из рекомендации участнику очевидно, что «это не просто научное требование, а значимая часть программы для развития менеджера: сбор и анализ большого объема информации. Опытный руководитель высшего ранга должен отличаться широтой взгляда и глубиной проникновения в суть вопроса. Вы можете взять темой для работы то, что будет иметь значение для вашей компании, или нет — это на ваш выбор... Но в любом случае... это вклад в понимание определенной проблемы».

Напрашивается вопрос: «Какое отношение имеет такое научное задание к прикладному менеджменту?» Ответ, продиктованный нашим опытом, таков: «Гораздо большее, чем можно себе представить». Как правило, выполненная работа имеет огромное значение для того, кто над ней трудился.

Отличный пример — дипломная работа по федерализму, выполненная Люком де Вевером из юридического ведомства Международной федерации Обществ Красного Креста и Красного Полумесяца (цикл 1). Перед ним стояла задача пересмотреть и написать заново устав об-

⁴ В Университете Макгилла предлагаются программы MBA с диссертацией и без. Официально, заканчивая программу IMPM, диссертацию писать не надо.

щества, поэтому он и выбрал такую тему. Перед окончанием работы Люк написал своему куратору о том, какая «огромная проблема стояла перед ним, в результате оказавшаяся крайне увлекательной». Федерализм рассматривался с различных точек зрения: начиная от документов федералистов США о разделении власти между государством и штатами, и заканчивая распространенной в бизнесе структурой компаний с несколькими подразделениями. Детально проанализирована и обильно цитируется статья Чарлза Хэнди (см.: [Handy 1992]). По словам Люка, дипломная работа послужила основанием для выводов, которые он представил комитету, занимающемуся вопросом пересмотра устава.

Я перечислю еще несколько тем наших дипломных работ, все они сильно отличаются друг от друга. Действительно, перечисление тем, выбранных только на одном цикле, дает любопытную картину того, что интересует менеджеров в конкретный момент времени (собственно говоря, я предлагаю этот список аспирантам для их диссертаций). В выборе тем и в их диапазоне мы наблюдаем, как и во всех остальных аспектах программы IMPM, сочетание двух концепций: необходимости образования и эрудиции и значения практической деятельности.

- «Взгляд на тоннель под Ла-Маншем», Алан Уилан (ВТ, цикл 1): речь вовсе не о зрелище тоннеля под Ла-Маншем, а об узости, зашоренности взгляда маркетинговых каналов.
- «Роль японских технологий на финансовых рынках стран с развивающейся экономикой», Бундзи Мидзуно (Matsushita, цикл 3).
- «Сотрудничество в банковской сфере в Канаде: от вынужденных компаньонов к стратегическому партнерству», Шэри Остин (Королевский банк Канады, цикл 4).

Временной формат программы IMPM — шестнадцать месяцев различных занятий и шесть месяцев на написание выпускной работы — совсем неожиданно позволил нам сделать еще одно нововведение: получение степени необязательно. Участники могут закончить обучение после пятого модуля и получить сертификат о прослушанном курсе (единственный юридический легальный документ, на котором университет имеет право ставить свое имя), помимо него выдается диплом школы INSEAD. Для участников всегда существует возможность позже вернуться к написанию дипломной работы, зарегистрировавшись в Университете Макгилла или Ланкастерском университете управления, где также присваивают ученую степень и назначают куратора для написания работы.

Дипломная работа — выбор каждого, но статистика говорит сама за себя: большинство участников регистрируются на получение степени и почти все из зарегистрировавшихся успешно заканчивают дипломную работу (около 80 процентов участников получают дипломы). Так мы поймали обоих зайцев: мы сохраняем идеальный для воспитания менеджеров формат, но вводим элемент, дающий право на ученую степень. Из этого я делаю вывод, что серьезные образовательные программы играют важную роль в воспитании практикующих менеджеров. А значит, и эти главы, и вся книга!

Почему дано такое имя

И наконец, заключительная речь в защиту нашего «фирменного знака» — IMPM. Мы могли бы не мучиться и назвать степень просто — MBA. (На первых порах у нас даже была мысль назвать ее «Managerial MBA» — «Магистр делового администрирования в области управления», но это не понравилось декану школы бизнеса при Университете Макгилла.) Придумывание новой марки, особенно когда так сильна позиция уже имеющейся, — задача не из легких. Но мы пошли на это. Знак MBA подразумевает слишком многое: и то, что идея образования растворилась в сплошном аналитическом методе; и что обучение чересчур абстрактное, без связи с конкретной управленческой практикой; и что наличие диплома ценится больше, чем личность менеджера, и так далее и тому подобное. А поскольку нам хотелось свое начинание противопоставить всему этому, то было выбрано «Магистр практического менеджмента» — название, которым мы обозначили начало нового пути, и именно в таком смысле следует воспринимать нашу программу.

Собственно, мы только выигрываем от безвестности имени, ведь степень IMPM *менее всего* задумана как рыночный товар. Наша цель — укрепить связь между организацией и менеджером, а не повышать стоимость кандидата. Обучая людей в условиях окружающей среды, мы помогаем им лучше справляться со своими обязанностями на *существующей* работе, но не толкаем их на *поиски* лучшей. Нельзя одновременно развенчивать старых идолов и заимствовать их имена. Сто лет прошло, пора получать новую степень!

Воспитываем менеджеров, IV

Результаты обучения

*Вы видите вещи такими, какие они есть,
и задаете вопрос «Почему?». А я придумываю такое,
чего никогда не было,
и говорю: «А почему бы и нет?»*

Джордж Бернард Шоу
[Реплика Змеи, обращенная к Адаму,
из пенталогии «Назад к Мафусаилу». — *Ред.*]

Обратимся теперь к результатам, которые дает новый подход к воспитанию менеджеров, и рассмотрим эту тему с различных точек зрения. Начнем с оценки стоимости: окупается ли программа IMPM? Затем посмотрим на оказываемое воздействие: меняет ли что-нибудь программа IMPM в работе менеджера? И постепенно перейдем к общему вопросу — есть ли польза от программы IMPM? Отвечая на него, мы наконец поймем, какой же вклад вносит программа в жизнь тех, кто в ней задействован: не только самих участников, хотя их — в первую очередь, но и компаний, преподавателей и даже наблюдателей.

Окупается ли IMPM?

Кажется, уже нет сомнений: программа IMPM предлагает менеджерам нечто неординарное. За эту «особость» компании расплачиваются деньгами, а участники — временем, и иначе нельзя, так как программа целиком построена на личном общении. Я не устаю утверждать, что дорогу, ведущую к улучшению менеджмента, поперек не пройти, но тогда встает вопрос: кто станет платить за весь пройденный путь?

Должны ли платить компании?

Программы MBA могут стоять небольшого состояния. Как правило, с ним расстаются сами люди, желающие улучшить свое благосостояние. В программе IMPM за участие в ней менеджеров платят в основном их компании.

На сегодняшний день имеют хождение по крайней мере два обстоятельства, по которым считается, что компании не должны оплачивать обучение сотрудников. Первое — сама природа корпоративных отношений, во всяком случае в США: *легко пришло, легко ушло*. Люди настолько мобильны, что редко когда есть смысл в них инвестировать. Пусть они сами отвечают за свое образование. Второе — те, кто не бегает, а остаются работать в компании, продвигаются по служебной лестнице так быстро, что им просто не хватает времени на интенсивное обучение.

Я считаю, что оба аргумента только вводят в заблуждение. Во-первых, компании — не случайное сборище частных агентов, а организация людей, социально объединенных. Инвестиции в образование укрепляют эти связи и, соответственно, усиливают саму компанию.

Во-вторых, людям совершенно необходима пауза и критическое осмысление происходящего с ними, особенно в наше время сплошного очковтирательства, неразберихи и депрессий; им нужно немного отойти в сторону и посмотреть на все со стороны. Краткосрочные, поверхностные курсы-однодневки и даже более серьезные, лепящие себя по образцу университетских городков, — все они только укрепляют самые скверные тенденции в современной практике управления. Мы приходим в аудиторию не для того, чтобы в очередной раз услышать о проблемах менеджмента, а чтобы попытаться понять, как их решать. В мире, где правит поверхностность, назрела потребность в смыслах; в мире, где царит давление извне, человеку необходимы самопознание и самоосмысление.

Должны ли за это платить организации? Без всякого сомнения, да — если они настолько же серьезно относятся к управлению компанией, как декларируют это. Руководители не возникают сами по себе, методом почкования. Руководители не являются готовым продуктом в вакуумной упаковке — вскрой и употребляй. Причем когда абсолютно не важно, кто расфасовщик — программы MBA или IMPM. Не родилась еще та учебная аудитория, в которой можно создать руководителя. Их воспитывают и формируют окружающая среда и обстоятельства. Но чтобы осознать необходимость подобного пути развития, людям нужны определенные основы, призванные закладывать серьезное менеджерское образование. Оно увеличит вероятность того, что

руководитель будет развивать в себе умение осмысленно разбираться в общечеловеческих ситуациях и совершенствовать способности в таком занятии, как управление.

Выгодно ли дорогостоящее управленческое образование?

Образование, предоставляющее подобный путь развития, стоит денег. Плата за учение по программе IMPM в 2003 году составила 45 тысяч долларов, кроме этого, дополнительные 6750 долларов для пожелавших учиться дальше ради получения ученой степени (вполне резонно, если за последнее платят сами сотрудники, а не их компании. Участники из Индии и Красного Креста оплачивают примерно одну треть всей суммы. Это компенсируется дешевым модулем в Индии). Стоимость проживания в течение модулей составляет примерно 12 тысяч долларов (немного дешевле для тех, кто выбирает более скромное жилье), к этому добавим расходы на передвижения (большие, если путешествовать бизнес-классом, но значительно меньше, если заказывать места заранее). Умножьте это на число учащихся одного цикла, и у вас получится внушительная цифра — весьма существенный расход для организации.

Насколько это дорого? Действительно, недешево, если сравнивать с бюджетом других программ. Но правомочна ли вообще такая постановка вопроса? Хороший менеджер стоит гораздо больше, а ошибки в управлении обходятся еще дороже.

Менеджер из экономически развитой страны, отправляющийся на обучение по системе IMPM, останься он на рабочем месте, может обойтись компании за те же два года в четыре и более раз дороже, чем стоимость самой программы (имеется в виду зарплата и социальный пакет). Объясню иначе: за два года компания увеличила расход на данного менеджера на 25 процентов. Какими должны быть улучшения, чтобы окупить эти вложения? Не такими уж огромными, и из данных (о чем чуть позже) видно, что компании получают гораздо больше. И проблема на самом деле не в цене, а в возможности бюджета; в бухгалтерии большинства организаций такие расходы записывают по статье дополнительного образования персонала, вместо того чтобы отнести на совершенствование технологий.

Что делать, если люди, получившие подобное образование, покинут организацию и вложенные деньги вылетят на ветер? Совершенно очевидно, что компанию должно покинуть немалое число менеджеров, чтобы мы говорили об убытке от капиталовложения. Но опять же это не предмет для разговора. Нам важен вопрос затраты денег на тех, кто уходит, или вопрос экономии за счет тех, кто остается?

Другими словами, чем меньше фирма тратит денег, чтобы удержать сотрудников, тем очевиднее потери. Одна из целей IMPM — усилить связь между сотрудником и организацией. Одно это может оправдать все расходы. 20 сентября 1999 года в «Business Week» появилась статья на тему «утечки мозгов»: что должны делать мудрые компании, чтобы удержать своих менеджеров. Одна из возможностей — отправить их на программу типа IMPM. (Позже я приведу точные цифры, какой процент людей остается в компании.)

Фрэнк Макколи в свое время привлек Королевский банк Канады к сотрудничеству с IMPM, и он приводит веский аргумент в пользу того, что не надо бояться ее стоимости: такая программа — гораздо более дешевый способ расширить международные перспективы работы менеджера и, возможно, даже более эффективный, чем длительные командировки в другие страны. Он вычислил, что стоимость сотрудника, отправленного на работу за границу, в два — два с половиной раза превышает сумму, в которую он обходится компании на своем рабочем месте в Канаде, при этом учитываются социальный пакет, жилье, медобслуживание, налоги и прочие расходы. «В этом свете экономика IMPM выглядит совершенно иначе», — писал Макколи в служебной записке. Фактически нашу программу организации-партнеры часто используют в целях подготовки сотрудников для работы в международном направлении.

Получается, что компаниям прямой смысл помогать менеджерам получать образование, если только удастся решить вопрос с бюджетом. Для организаций, чей горизонт не упирается в стоимость акций, которые умеют заглядывать в будущее, такая программа — не разовый тренинг, а интегрированная система развития.

Конечно, существует и другая сторона вопроса — не расходы, а прибыль, что получают участники и их компании. Много ли меняется благодаря нашей программе? Далее мы рассмотрим следующие два аспекта: прямые последствия IMPM и оценка выгоды, извлекаемой всеми участниками процесса.

Продленное воздействие

Тема *влияния, результата (impact)* уже фигурировала в девятой главе, но здесь мы ее назовем *IMPact* — *продленное воздействие* * (или *закрепление*, как в другой программе, о ней расскажем чуть позже).

* Минцберг использует словесную игру, причем как смысловую, так и графическую. Автор соединяет часть названия программы со словом *act*, получая таким образом омограф слову *impact* «влияние», — *IMPact*, но если разложить по смыслу это почти каламбурное образование (*imp + act*), то получится «удлинение, укрепление, усиление действия». — *Примеч. ред.*

Повышать профессионализм менеджеров — одно; добиваться улучшения результатов работы компании *во время процесса* совершенствования менеджеров, а не получать это как *следствие* их роста — совсем другое. Скажу проще: программы вроде IMPM должны быть разработаны таким образом, чтобы развитие *организации* непосредственно вытекало из развития менеджеров, поскольку участники продолжают процесс обучения на рабочих местах.

О двух сторонах такого явления, как влияние, мы говорили в главе девятой. Первая, *результат действия*, — некое улучшение внутри организации. В этом состоит задача программы IMPM, особенно ее части, в которой участники занимаются собственными проектами: ежедневное совершенствование менеджерского профессионализма через обучение действием и систему «Work-Out». Раньше меня часто смущало одно несоответствие: назначение организации — действие, цель образования — повышение потенциала *дееспособности*, но для этого все время приходилось отходить от самой деятельности.

Вторая сторона влияния, *обучающий результат*, — передача знаний другим. В той же девятой главе уже обсуждалась необходимость для каждого менеджера становиться учителем: делиться приобретенными умениями, навыками и опытом, тем самым помогая росту подчиненных и коллег. Это и означает суть того, что мы вкладываем в понятие наставничества. В подобных случаях незаменим менеджер, сам проходящий обучение по программе.

Один из наших участников заметил: «Здесь ничего нет, кроме вереницы благоприятных возможностей». Правда и то, что рука об руку с удобствами идет череда трудностей. Люди получают возможность учиться в группах, объединенных общими интересами, но они покидают аудиторию каждый в одиночку. После прохождения обучения по управленческим программам часто развивается синдром «одинокого ученика», особенно остро ощущаемый по возвращении на работу: «Я изменился, а никому до этого нет никакого дела». Хотелось бы верить, что, приглашая нескольких участников из одной компании, мы сможем избежать такого неприятного последствия. Хотя... Модули заканчиваются, и менеджеры расходятся по разным отделам. «Как мне реализовать на работе все обретенное мною?» — спросил один из участников. «Я схожу с эскалатора, встречаюсь с коллегами, а они всё там же, где я их оставил». Сотрудник одной компании рассказал о той же проблеме, возникающей даже после внутрикorporативного курса, а ведь там *все* из одной организации!

Джо Релин точно заметил, что нельзя отправлять изменившегося человека в не изменившуюся среду [Raelin 2000, p. 21]. Но нам *всегда* приходится это делать. Обучение существует для того, чтобы менять

участников, а не их окружение. Наверное, пора изменить сам подход. Мы работаем над решением этой проблемы вместе с компаниями, принимающими участие в программе.

Распространение влияния

По мере рассмотрения этого вопроса мы стали осознавать, что программа уже оказывает определенное воздействие. Даже небольшие шагки складываются во что-то значимое. Может быть достигнуто еще больше, и наша поддержка и участие здесь минимальны, просто достаточно того, если участники будут посвящены в результаты друг друга.

Воздействие происходит, когда менеджер возвращается после модуля на работу и делится со своим коллегой, например, литературой по теме; когда, основываясь на полученных знаниях, он меняет что-то в рабочем процессе. Или в ходе менеджерских обменов какой-нибудь вопрос гостя здорово расшевелил встречающую сторону; или если группа, вдохновленная результатами обменов, организывает их уже по собственной инициативе.

Вы оцените открывающиеся возможности, ориентируясь по схеме (карте) продленного воздействия, изображенной на рисунке 13.1. Первый показатель отвечает на вопрос «*что* оказывает влияние?». Как вы видите, агентом, то есть источником, могут быть любые действия или мероприятия, происходящие в ходе программы. Вторым показателем отвечает на вопрос «*где* распространяется влияние?». Это объект, то есть среда, к которой имеет отношение наш участник: отдел или подразделение, где он работает, другие отделы и подразделения, его организация в целом, и так вплоть до общества (начиная с семьи). Третьим показателем отвечает на вопрос «*как* осуществляется влияние?». Распространяется оно различными способами:

- передача материалов;
- применение методов;
- изменение моделей поведения;
- создание новой системы взглядов.

Я расположил все элементы в возрастающей последовательности по мере охвата распространения влияния. За освоение учебных материалов целиком несет ответственность один человек — тот, кому они «передаются», тогда как применение новых методов вносит изменения в установленный порядок, а смена поведенческих моделей полностью затрагивает других людей. Самое мощное воздействие оказывает создание предпосылок к пересмотру устоявшихся представлений, поскольку это заставляет людей ко многому относиться иначе и

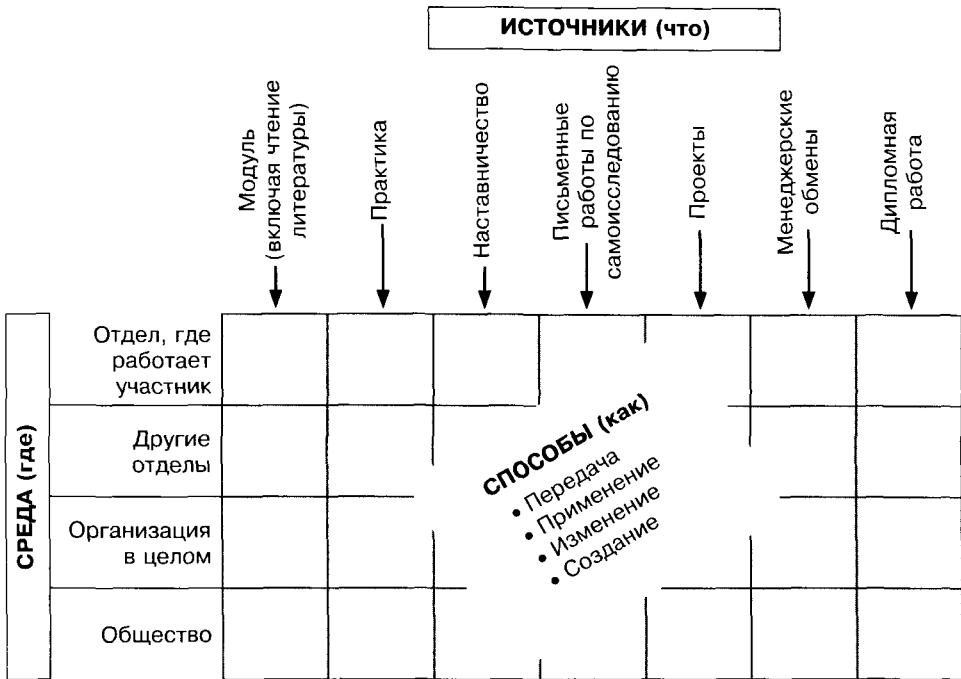


Рисунок 13.1.
Карта продленного воздействия

может привести к значительным переменам. Обратите внимание: в то время как второе и третье положение — в основном результат действия, первое и четвертое — влияние обучения. Смысл в том, что распространение идей нашей программы может оказывать значительно большее воздействие на компанию, чем послушное исполнение наставных руководством перемен. Несколько примеров, приведенных мною ниже, дают представление о многообразии результатов, которые приносит программа IMPM.

- Джек Доннер (компания Motorola, цикл 2) во время прохождения обучения втягивал коллег в этот процесс, заваливая их в течение модуля письмами, посланными по электронной почте, и рассказывая обо всем, что он изучал в данный момент (*передача*).
- Фрэнсин Дикстеруис и Венди Юзвишин (Королевский банк Канады, цикл 2) провели «час открытых дверей» для сотрудников и поделились с ними приобретенным опытом. Приблизительно по той же схеме Matsushita проводила «форумы по пятницам», чтобы дать возможность участникам обсудить с коллегами вопросы, возникшие в ходе очередного модуля (*передача*).

- Джефф Гутри (Королевский банк Канады, цикл 3) взял за основу идею, усвоенную им из книги Джей Гэлбрейт [Galbraith 1995], и создал «специальное подразделение», распределяющее ответственность за операции между специальными отделениями по всей Канаде (*применение*).
- Принимающая группа из Motorola под впечатлением визита участника из Lufthansa (в ходе обмена менеджерами) подхватила идею и всем составом отправилась на обмен опытом в Lufthansa (*применение*).
- Горур Гопинатх, предприниматель, до прихода на программу IMPM организовавший несколько фирм, первый в Индии задумал использовать вертолеты для чартерных перевозок — это был его учебный проект, переросший позже в компанию дисконтных авиалиний (*изменение*).
- Саймон Купер (ВТ, цикл 3) написал самоисследование по третьему модулю в жанре обращения, с которым ему предстояло выступить перед одним из подразделений компании. В своей речи он показал, как «...пребывание в другой среде наполняет наши понятия и представления совсем другим жизненным и культурным содержанием...». «Для иллюстрации мною взяты несколько идей, почерпнутых из приобретенного опыта, в особенности в Индии. Они уже воплощены в каждодневной работе, дают прекрасный результат и приносят ощутимую прибыль» (из письма от 5 мая 1999 года) (*создание предпосылок*).

Во врезке вы найдете интересную оценку результатов, представленную нам одним из участников.

Отчет о результатах

*Саймон Херриотт, Avesia
(компания, входившая в состав концерна Zeneca).
Письмо двум преподавателям программы IMPM;
3 мая 2001 г., цикл 4*

Господа,

Я поставил последние точки над «i» в дипломной работе и нахожусь в двух шагах от получения степени. Теперь путешествие по программе IMPM действительно подходит к концу.

Как жаль! Если бы все в жизни можно было оправдать получением удовольствия, общением в приятной компании и интеллек-

туальным развитием, я бы все повторил сначала... Я планировал дать краткий анализ, как и другие до меня, по вопросу «влияние после возвращения домой».

Фактические перемены

Если мы возьмем за данность, что в этом мире ценны только «практические результаты», то мое внутреннее развитие после обучения по программе IMPM не будет иметь никакого значения, пока не приведет к экономическому эффекту. Я считаю, что способен и дальше воплощать в жизнь все время пополняющийся список тех изменений, которые я был в состоянии совершить только благодаря приобретенным у вас знаниям. Вот их описание и оценка:

В нашей бизнес-стратегии придают особое значение такому видению компании, какой мы мечтали бы стать, и таким умениям, какие желали бы выработать, прибавьте сюда обыкновенные финансовые стремления. Это включает в себя гибкость в вопросах «что» и «как»; раньше я старался их скорее искоренять, чем поощрять.

Мы продолжаем представлять финансовые отчеты, но наша команда также стала обращать внимание на внутренние вопросы и оценивать свои действия, что отражено в моей письменной работе по самоисследованию после модуля в Макгилле. Мы изменили систему вознаграждений в отделе продаж и сумели полностью наладить взаимосвязь среди менеджеров; и то и другое взято в основном из опыта моих коллег по программе.

Благодаря обратной связи я достиг тех результатов, к которым призывал менеджеров Жан-Франсуа Мандзони (из INSEAD), и главное из них — быть справедливым к подчиненным, какими бы исполнителями они ни были. Думаю, я многое выигрываю благодаря этому, особенно время, следующий раунд обратной связи это подтвердит.

Мы переоборудовали наше офисное помещение, сделали его удобным для общения с клиентами: убрали перегородки, высвободив пространство, располагающее к сотрудничеству — нечто действительно радикальное для Америки, хотя в других странах это давно распространено.

Работа, написанная мною после модуля в Индии, определяет рыночные возможности, по-прежнему остающиеся в пределах «очерченных границ» и поэтому нуждающиеся в серьезном обосновании; в выпускной работе я предложил несколько нововведений и показал прибыль, которую они могли бы принести. Это сыграло какую-то роль в моей карьере: мне поручено возглавить стратегическое исследование, важное для компании.

Разработка и осуществление всех этих перемен, естественно, лежали на всей группе, но в каждом вопросе опыт, полученный благодаря программе IMPM, служил источником вдохновения.

Последствия

Вырисовываются две общие модели. Первая (возможно, очевидная): наиболее ощутимые успехи достигаются человеком, обладающим полнотой власти. Несколько лет назад я мог оказывать намного меньше влияния, чем сейчас.

Вторая модель: я совершенно не собирался использовать приобретенные знания подобным образом. Все получалось само собой. Как только я сталкивался с необходимостью сформулировать (стандартные) стратегические и управленческие вопросы, оказывалось, что я прекрасно к этому подготовлен, более того, я решаю и внедряю их намного лучше остальных. Это может говорить о присутствии мне «реактивной» манере поведения, но я склонен считать это неизбежным проявлением соответствующих моей профессии реакций на возникающие перемены в окружающей обстановке; и думаю, нашему делу вовсе не идет на пользу применение стандартных стратегий, выбранных мной из общеизвестного набора. Вы часто нам говорили, что не приветствуете обучение элементарным приемам бизнеса и что IMPM — «антиМВА». И это стало для нас аксиомой. Выпускники IMPM черпали из глубокого источника неявных знаний, а не получали формализованные и красиво оформленные руководства к действию, и после возвращения, на работе, очень сложно «доказывать» свое влияние, хотя вы упорно пытаетесь нам внушить важность этого.

Боюсь, что вам придется продолжать эти попытки, как и нам, вашим ученикам; отсюда и мой список недоделанного. Спросите меня, в чем выразится следующий результат от программы IMPM лично для меня или моей компании, и я отвечу вам, что у меня нет ни малейшего представления! Однако уверен, что результат будет.

Подозреваю, что я не единственный сожалеющий о том, что закончились эти два года напряженных внутренних исканий. Спасибо вам обоим; все было так здорово!

*Искренне Ваш,
Саймон Херриотт*

Одно из наших достижений в области воздействия я считаю особенно важным. После окончания второго цикла Тайдзун Тинвалла из Motorola написал преподавателям, что влияние должно стать неотъемлемой частью программы, например надо заменить выполнение проекта серией письменных докладов о предпринимаемых или уже свершившихся результатах, с описанием, какие уроки из этого извлечены. (Наш участник третьего цикла окрестил эти доклады «осмысление действия».) Мы не отменили выполнение проектов, однако Тайдзун,

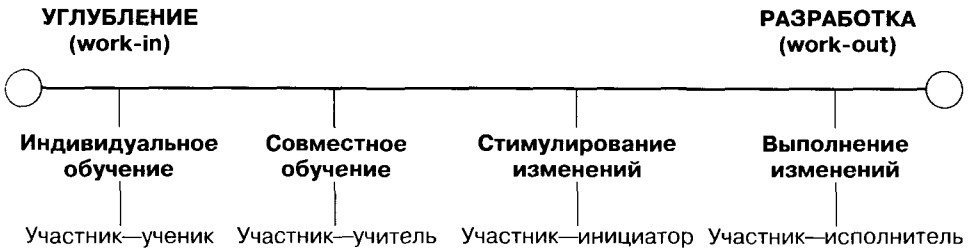


Рисунок 13.2.
Направления воздействия

благодаря своему энтузиазму, стал помощником директора пятого цикла (не прекращая работы в Motorola), во время которого он проводил регулярные встречи-обсуждения с классом на тему влияний и результатов. Сейчас это стало постоянной частью программы.

На рисунке 13.2 показана область распространения и направлений воздействия, начиная от элементарного индивидуального знания и заканчивая энергичным осуществлением изменений, то есть от традиционного бизнес-образования до обучения действием в воспитании менеджеров. Два положения, обозначенные между этими полюсами, возможно, и есть то, на чем нам стоит сконцентрироваться. Одно названо «совместное обучение» — когда ученик, только что покинувший аудиторию, делится знаниями с коллегами, становясь таким образом учителем на работе. Второе именуется «стимулирование изменений», при котором главное не выполнение проектов, направленных на преобразования, а использование обучения для создания определенной среды. Правильно определенные «хиты», в нашем случае проекты перемен, должны вытекать из процессов, естественно возникающих внутри организации.

Роль организации в достижении результатов
и не только в этом

До сих пор я рассказывал вам о воздействии с точки зрения самих участников, неважно, оказывалось ли оно намеренно или само по себе, как описал Саймон Херриотт. По мере того как менеджеры, переполненные новыми идеями, возвращаются в старую обстановку, у них начинает возникать вполне естественное желание попытаться что-то изменить. Но их можно и подтолкнуть к этому, мы не раз обсуждали, что лучше это делать во время прохождения учебы. Теперь давайте посмотрим, какие усилия должна прилагать компания со своей стороны. Весь опыт программы IMPM показывает: процесс вос-

питания и образования менеджеров станет намного плодотворнее, если компании начнут принимать в нем активное участие. Это имеет особенное отношение к нашей концепции влияния, но также касается и других явлений, выходящих далеко за ее рамки.

На рисунке 13.3 проиллюстрированы возможные роли организаций в таких программах, как IMPM: они отбирают участников, готовят их к программе, помогают вновь влиться в работу после каждого модуля, способствуют проявлению результатов от всех направлений программы, помогают адаптироваться к корпоративной среде по окончании всего цикла, а также регулируют дальнейший карьерный рост менеджеров. Компании справляются с этими задачами по-разному. Например, некоторые отбирают кандидатов на участие в программе среди менеджеров «с высоким потенциалом», другие отправляют информацию о программе всем менеджерам и потом рассматривают сотни заявок. Так же происходит и с подготовкой — некоторые просто раздают представленную нами документацию, другие организуют встречу-семинар с менеджерами, уже прошедшими курс обучения. (Участники из Matsushita первого цикла сразу начали рассказывать о себе коллегам, гордо показывая фотографию, где они сняты с «учителями». Первые две недели они посещали курсы английского языка, поэтому первый модуль длился для них целых четыре недели!)

По отношению к координации действий менеджеров после завершения стандартных бизнес-программ организации обычно придерживаются одного принципа: не вмешиваться. Опять же из нашего опыта можем сказать, что компании, как правило, уделяют много внимания отбору и подготовке кандидатов в самом начале, а также их карьерному росту после, но они неохотно участвуют в адаптации сотрудников к рабочей обстановке между занятиями. К счастью, с программой



Рисунок 13.3.

Роль компании в образовательном процессе

IMPM все складывается иначе, во многом благодаря нашим ежегодным встречам с представителями компаний-партнеров.

Самое простое, что любая организация вполне в состоянии сделать, — оказать поддержку участникам. Допустим, программа назначает своих преподавателей кураторами, а компания может выдвинуть от себя наставников. Таким образом, участники получают поддержку с обеих сторон. В Zenesa, например, организовали постоянное общение участников со специальной комиссией, назначенной президентом компании. Компания также может собрать собственную группу учеников из младших менеджеров, с которыми участники будут делиться полученными знаниями и навыками; очень плодотворно использовать метод ученика-«тени» при каждом участнике программы, то есть учредить эдакую «теневую IMPM». Подобным образом, как с младшими менеджерами, некоторые из таких организаций работают со старшими управляющими и назначают специальные проектные советы, отслеживающие экспериментальные предложения. Отдельные компании, как мы уже говорили, даже назначали темы учебных проектов своим менеджерам во время их обучения.

Из всех компаний-партнеров Lufthansa, пожалуй, была самой активной в намерении распространить влияние обучения внутри компании. Из их собственной школы бизнеса (LHSB) выделялся представитель для работы с участниками программы, а уже на пятом и шестом циклах назначили старшего менеджера организатором учебных проектов и обеспечивали распространение информации о результатах этих работ. Кроме того, руководство проводит специальные встречи. Самая первая организуется до начала программы, ее цель — собрать вместе будущих участников, менеджеров компании, преподавателей школы Lufthansa, представителей программы IMPM и ее бывших выпускников. Потом после каждого модуля проходит специальная встреча для обсуждения новых знаний, достигнутых результатов, успехов в учебных проектных разработках и обмена менеджерами. Последний раз все собираются после завершения обучения.

В октябре 2000 года я разослал преподавателям IMPM по электронной почте письмо, в котором подробно рассказал о совещаниях, проведенных в школе бизнеса компании Lufthansa. Предполагалось, что они могут заложить начало замечательной традиции: проведения конференций и дискуссий по темам, связанным с вопросом влияния обучения на рабочий процесс, а сама школа могла бы стать местом, где участники будут делиться мнениями и рассказывать о нашей программе. Важно, чтобы они систематически находили отклик среди коллег по работе. Такие регулярные встречи-отчеты будут стимулировать участников внимательнее конспектировать материал в аудитории и чаще вести «Книгу озарений», занося туда разные варианты

возможностей для оказания воздействия. Это поможет и в подготовке отчетов о реально достигнутых результатах, крупных ли, мелких ли — не важно, но какими хотелось бы поделиться с сотрудниками. Группа учащихся каждого цикла всякий раз после очередного модуля могла бы рассказывать, как меняется их видение компании. Действительно, почему бы не наесться впрок и не использовать такие встречи для «обкатывания» насущных тем для будущих семинаров и обсуждений на наших учебных модулях?

Подобные начинания сделали бы программы по развитию менеджмента намного эффективнее. Но это потребует радикальных перемен по сравнению с нынешней политикой образования, причем нужно будет приложить массу усилий, чтобы включить компании в процесс обучения. Сегодня много говорят об «обучающейся организации». Если расширить понятие воспитания менеджера до развития целой организации, то это словосочетание может наполниться смыслом. Причем воплощать такие идеи нужно не на уровне «проталкивания» проектов менеджеров, нет, со стороны компании необходима полномасштабная поддержка их деятельности. Во всем предложенном мною *на самом деле* нет ничего, кроме «вереницы благоприятных возможностей». Если бы школы бизнеса изыскивали способы продуктивного сотрудничества с компаниями, тогда обучающие программы для практикующих менеджеров, в особенности те, по окончании которых присваивается ученая степень, могли бы стать серьезнейшим инструментом в деле воспитания руководителей.

Есть ли польза для самой IMPM?

Программа IMPM также несет расходы, но приносят ли они прибыль? Действительно ли наше обучение вызывает непрерывные, важные и полезные перемены? Фрэнк Макколи из Королевского банка Канады, прочитав параграф, написанный мною на тему «Окупается ли IMPM?», посоветовал мне: «Если вы хотите, чтобы читатель что-то из этого понял, то надо писать не о стоимости программы, а о том, что составляет ее ценность». Я согласился. Но как мне это сделать? Фрэнк может давать подобные советы, так как он приходил к нам на занятия и наблюдал за ростом менеджеров, кого сам лично направлял на обучение. Он *видел* это богатство. Что же я скажу непосвященному читателю?

Для начала я займусь «доказательством при помощи чисел» — самым типичным ответом на поставленный вопрос, хотя считаю, что так отвечать неверно. Мы не в состоянии ничего доказать, прибегая к цифрам. Мы сумеем только выявить отдельные симптомы, что я и собираюсь сейчас сделать. В остальном лучшее, на что я способен в этой книге, — предоставить слово тем, кто был на наших занятиях.

Конечно, это тоже ничего не доказывает, но может заинтересовать читателя, вызвать потребность подойти поближе и посмотреть повнимательнее, а пожалуй, и желание самим испытать подобное.

Доверимся подсчетам?

Цифры, повторяю еще раз, ничего не доказывают. Они лишь указывают на некоторую закономерность, но ими не измеришь ни знания, ни лидерские качества. Многие сегодня могут разглагольствовать об «успехах», «результатах», «конечных целях» и «итогах», но факт остается фактом: когда дело касается обучения и проблем руководства, прибыль, в отличие от стоимости, не поддается количественной оценке.

Вы читаете мою книгу. Вы знаете, сколько вы за нее заплатили, в численном и временном выражениях. А в чем выгода? Если вы считаете, что учиться — здорово (а я на это надеюсь), можете ли вы выразить данный параметр в числах? Или вы думаете, что книга — полнейшая чушь, но вы уже дочитали до этих строк! — и может быть, спустя месяцы, пусть даже неосознанно, вы сделаете что-то полезное для себя, потому что сейчас вы ее читаете. Так не спешите доверять числам, когда дело касается такой субстанции, как обучение (один этот совет окупит вам стоимость моей книги!).

Конечно, современный способ прост — избавиться от всего, что нельзя оценить. Полагайтесь только на числа. Как говорится, если ты не можешь это измерить, как ты можешь это контролировать? Следуя такой мудрости, нам придется избавиться от большинства проектов, потому что мы не в силах предугадать их результаты. Точно так же нам нужно забыть о разработке новых продуктов, потому что редко кто заранее предскажет со стопроцентной уверенностью реакцию рынка. (Кстати, памперсы выводили на рынок как товар для путешественников — никто не предполагал, что одноразовые пеленки начнут применять дома.) Да, еще нам придется забыть о руководителях высшего звена, о самых восторженных измерителях всего, что только можно измерить, потому что результат *их* действий не в состоянии предсказать никто (если вы думаете, что он измеряется ценой акций, то я предложу вам почитать газеты). Все основывается на доверии. Действительно, что может быть более относительным, чем само понятие «измерение»? Кто когда измерял пользу от измерения?

Согласно отчету, опубликованному «Business Week» в октябре 1999 года, «уже 30 процентов компаний, опрошенных „Business Week“, пытались оценить успех своих программ, но лишь некоторые могут представить достойные результаты» [Reingold 1999, p. 80]. Возможно ли такое вообще? «Проверенное знание в этой области весьма скудно, — написали Гордон и Хоуэлл еще в 1959 году, при упоминании

более раннего замечания, и добавили: — Сегодня положение вещей не намного лучше» [Gordon, Howell 1959, p. 75]. И тогда, и сейчас, почти столетия спустя, мало что изменилось¹.

Один человек, ответственный за подготовку высших руководителей в известной школе бизнеса, как-то заметил, что «в конце концов, лучшим измерителем образования руководящего состава станет прибыль компании» [«Canadian Business Magazine» 1999]. Абсолютная чепуха! Оставляю это на его совести. Поверьте лучше опыту Джека Уэлча — вот кто «всегда отказывался измерять „проверочные результаты“, так как считал, что организация погибнет, если начнут оценивать все, что в ней происходит. Тем не менее он интуитивно чувствовал, когда что-то работает, а когда нет» [Ulrich et al. 2002, p. 23].

Конечно, мы должны оценивать то, что можем, но до тех пор, пока не появится убеждение, что у нас нет больше сил этим заниматься. К сожалению, происходит обратное. Процесс подсчетов вытесняет наше здравомыслие, без которого все измерения все равно напрасны².

Как обычно делается в учебных программах, мы тоже собираем данные и анализируем результаты отдельных занятий и всего модуля в целом. Но, во всяком случае иногда, нам хватает здравого смысла освободиться от тирании цифр и просто спросить: «А какое первое слово вам приходит на ум, чтобы охарактеризовать этот урок или модуль?» После одного такого вопроса мы получили «озарение», «основательность», «творческий», «довольно забавно!», «глубокомыслие», «интерес», «неуверенность», «полезный», «артистический», «классный» — продолжать можно долго. Перечисленные определения по крайней мере заставят читателя задуматься, ведь они несут в себе гораздо больше информации, чем, скажем, цифра 4,2.

Любая оценка лукава. Я несколько раз упоминал о занятии во время первого модуля, получившем катастрофически низкие баллы, но потом именно его вспоминали наши ученики в своих письменных самоисследованиях. Если бы мы проводили оценочный опрос пару месяцев спустя, у нас были бы совсем другие результаты. «Не покидало чувство, что день потерян, — написал один из участников о том занятии, — а через месяц только о нем и думаешь!» Образование — это нечто большее, чем рейтинг популярности.

К тому же довольно часто мы измеряем составляющие, но не оцениваем целого. Гослинг и Уэстолл, анализируя работу первого модуля IMPM, обнаружили «поразительные» результаты: «В то время как по

¹ Одна из самых изощренных попыток полностью измерить результат программы была предпринята в CEDEP (Франция), о чем вы можете прочитать в книге Робина Хогарта [Hogarth 1979].

² В подтверждение этих слов, см.: [Devons 1950, ch. 7], а также: [Mintzberg 1994 a, p. 205–266; 1975; 1989, ch. 16].

отдельным занятиям мы имеем более или менее удовлетворительные отзывы, и некоторые из них получают весьма неплохие баллы, все это никак не создает представления о модуле в целом» (www.imprm.org/goslingwestall.pdf). То, что целое оценено «значительно выше, чем его части», должно являться существенным свидетельством успеха.

Помня об этом, давайте взглянем на результаты IMPM, главным образом они выражены в словах, некоторые вплетены в повествования, а для начала мы даже дадим несколько цифр. Конечно, гораздо важнее для понимания нюансы: интонации, жесты, выражения лиц. Но если вы лишены того, чтобы все это наблюдать, самое лучшее — выслушать комментарии свидетелей, во всяком случае, они рассказаны теми, кто лично присутствовал на занятиях. К счастью, у нас накопилось множество историй от совершенно разных людей, так или иначе вовлеченных в программу, — когда дело касается непривычного явления, такого как IMPM, каждый стремится его оценить, но не в цифрах, а с точки зрения здравого смысла.

Уровень лояльности

Как нас оценивают компании-партнеры? Они голосуют своим бюджетом, ведь им приходится оплачивать немалые суммы. IMPM — не консорциум, поэтому компании могут вкладывать деньги только в один цикл занятий, и не больше. При такой постановке дела лучшим индикатором нашей работы должно служить число организаций, возобновляющих сотрудничество с программой. Данные, приведенные в таблице 13.1, показывают: в подавляющем большинстве случаев они возвращаются. На данный момент прошло восемь циклов, при этом 61 раз компании приняли решение вновь отправить несколько менеджеров на обучение, 51 раз они это сделали на следующий год, и 56 раз компании возвращались, пропустив один или более циклов³. Это довольно значительный показатель лояльности — думаю, намного выше, чем у многих учебных программ, организованных консорциумами.

Большинство компаний переходят из цикла в цикл, многие остаются с нами на протяжении всех восьми циклов, а некоторые пропускали один или два и вновь возвращались. Коэффициент отказа от участия в IMPM весьма низок, пожалуй, гораздо ниже, чем у магистерских программ для квалифицированных менеджеров, — в среднем мы теряем за цикл не более двух человек.

³ К примеру, Motorola принимала участие во втором цикле, отправив на учебу пятерых менеджеров, и еще троих отправила на третий цикл. Я не учитываю того факта, что один менеджер из Motorola обучался у нас на восьмом цикле, — это было его личное решение, хотя и поддержанное компанией.

Таблица 13.1. Участие компаний в программе IMPM

Компании	Циклы	1	2	3	4	5	6	7	8
		1996– 1998	1997– 1999	1998– 2000	1999– 2001	2000– 2002	2001– 2003	2002– 2004	2003– 2005
Alcan		3		3	4			4	3
BT		5 ¹	4	3	4	3	6		
EDF/GDF		3	2	2	4	3	1	3	2
Fujitsu		1	3	3	2	3	3	3	3
Lufthansa		4	5	4	4	4	4		5
Matsushita		5	3	4	4	4	4	2	2
Красный Крест		3	3	4	3	2	4	2	2
Королевский банк Канады		5	4	4	3		4		
Motorola			5			3			1
Zeneca			4	4	4				
LG				4	5	4	3	3	3
Marconi						5	4		
Индия ²		2	3	5		1	6	9	3
Другие ³		1					2	3	7
ВСЕГО		32	36	40	37	33	41	29	31 ⁴

¹ Включая двух сотрудников Telenor.

² Без названий организаций, так как в основном, во всяком случае до 2001 года, к нам приходили частные предприниматели и старшие управляющие небольших фирм; сюда же включены: филиал Alcan (цикл 3 — один сотрудник), филиал BT (цикл 5 — один сотрудник). Начиная с шестого цикла мы стали привлекать более крупные компании: Sasken Communication Technologies (цикл 6 — два сотрудника, цикл 7 — один); Hewlett-Packard India (цикл 7 — два сотрудника); Coca-Cola India (цикл 8 — один).

³ Bombardier (цикл 1 и цикл 7 — по одному сотруднику); Aga Khan Foundation, Канада (цикл 6 — два сотрудника); Via Rail, Канада (цикл 8 — четыре сотрудника); компании 3Com, Lendlease, Siemens, Swiss Re присылали по одному человеку.

⁴ Спад активности на седьмом и восьмом циклах связан с опасением летать самолетами после событий 11 сентября 2001 года, а также с общим осложнением экономической ситуации.

Нужно отметить показатель лояльности компаниям среди самих участников после прохождения обучения — здесь цифры также неплохие. Раньше Matsushita отправляла менеджеров на американские программы MBA. Примерно девять процентов ее покидали сразу —

показатель, неприемлемый для Matsushita (но не для американских фирм). В IMPM компания приняла участие с самого начала и отправляла менеджеров на все восемь циклов — всего 28 человек. На сегодняшний день ни один сотрудник не перешел на другую работу. В остальных случаях, и особенно это касается организаций из англоязычных стран, показатели смены места высоки, но не критичны. Самое большое число менеджеров ушло из Королевского банка Канады — шесть из двадцати участников. В целом из наших первых трех групп (1996–1998 гг.), а это 108 человек, к 2003 году ушли из своих компаний 18 сотрудников. За последние годы цифры снизились. У меня нет для сравнения данных других программ, но думаю, что у наших партнеров показатели потери работников невысокие — наверняка меньше, чем в большинстве современных компаний.

На открытии восьмого цикла во время общей встречи, проходившей в Lufthansa, были обнародованы данные на всех выпускников — сотрудников компании (25 человек к окончанию шестого цикла): десять «значительно продвинулись по карьерной, руководящей, лестнице», девять «перешли на работу в другие отделы и подразделения», а трое остались работать на старых местах; двое ушли из центрального офиса Lufthansa — один менеджер перешел на работу в партнерскую компанию, другой — в дочернюю компанию Lufthansa; и еще одна сотрудница ушла в декретный отпуск. Глава отдела управленческого аппарата и роста персонала господин Шолльмайер признал это «сверхординарным результатом» по сравнению с другими учебными программами.

Комментарии компаний

Почему компании продолжают хранить нам верность? Весной 2000 года, непосредственно перед началом пятого цикла, мы провели конференцию со всеми партнерами IMPM. Специально для доклада Сью Пёрвс из Zeneca собрала отзывы и комментарии представителей организаций, участвующих в программе (отчет см.: www.impm.org/purves). От имени коллег Пёрвс заметила, что «присоединившиеся к IMPM компании находились в активном поиске лучшего варианта образования для своих менеджеров. Выбирали внутри системы школ бизнеса, но так, чтобы искомое отличалось от традиционных курсов». Искали программу, которая оказывала бы сильное воздействие на сотрудников с точки зрения «глубины осмысления, умения анализировать и синтезировать», могла бы быстро обучать, «а также вырабатывала способность смело и решительно действовать», то есть были выдвинуты такие критерии, что, естественно, они ничего не нашли среди стандартных программ. IMPM привлекла разные организации во многом благодаря межкультурному и интернациональному

аспектам и тем, что вписана в рамки школы бизнеса с точки зрения «концептуального содержания», «...при этом она отражает реалии современного делового мира»; компании предпочли IMPM, даже несмотря на то что «результаты были менее предсказуемы по сравнению с другими программами».

Из услышанных отзывов становится понятно, что уровень лояльности довольно сильно зависит от «интенсивного влияния» (по словам сотрудника Fujitsu), оказываемого программой на участников. Фрэнк Макколи (Королевский банк Канады) сказал репортеру из «Fast Company»: «IMPM меняет людей больше, чем любая другая известная мне программа. Она приводит их к другим результатам» [Reingold 2000]. В отчете Пёрвс он поместил подробный комментарий, вот небольшая цитата из него: «Осознать еще один тип мышления, а затем сразу, выйдя на улицы Бангалора, в буквальном смысле окунуться в новое для себя мировосприятие — это неоценимый опыт... [Они] начинают лучше себя понимать, превращаются в более открытых, готовых к переменам людей. Все это, может быть, несколько приглушает их звучание, но сама музыка становится намного богаче». Сю Пёрвс охарактеризовала перемены в участниках из Zeneca как «глубокие и основательные». В докладе был сделан следующий вывод: «Все организации и участники признают, что в результате обучения достигнут грандиозный личностный рост менеджеров». IMPM — это «гигантский шаг навстречу образованию руководителей».

Комментарии участников

У нас нет недостатка в комментариях со стороны самих участников. Выше я упоминал письменное самоисследование Керри Чандлер, в нем она отметила, что все ее коллеги по второму циклу, кроме одного, признавались, насколько IMPM «изменила их образ жизни». Это отражено во многих письмах и комментариях, получаемых нами в течение еще нескольких лет после каждого выпуска, к примеру: «Это сделало меня другим человеком» (участник цикла 3), или: «Одна из самых причудливых программ, которая берет не внешними эффектами, а просто что-то изменяет глубоко внутри тебя самого». Эта реплика принадлежит Тайдзуну Тинвалле из Motorola (цикл 2), он высказал ее во время выступления перед советом директоров Университета Motorola, обосновывая продолжение своего обучения по программе. Нам он написал:

Было не слишком сложно. Просто я им сказал, что программа изменила меня как личность. Я подробно рассказал о том, как мне удалось наконец сбалансировать свою жизнь — я тщетно старался это сделать

в течение последних пятнадцати лет. Я ощущал очень много важных вещей, но не мог их объяснить даже сам себе, и благодаря программе они стали для меня ясными.

Я рисковал. Сидеть перед этими ребятами, обладающими аналитическим складом ума, и говорить им все эти философские штучки! Но их пробрало. Видимо, они устали от всего стандартного — этого им и так хватает на работе. И вот кто-то перед ними целиком открывается и искренне говорит: «Посмотрите, я, постоянно испытывавший чувство неуверенности в себе, теперь осознал свою проблему, и это изменило не только меня, но и стиль моей работы как менеджера». Для них это оказалось глотком свежего воздуха.

Чаще всего мы слышим и лучше всего запоминаем истории о приключениях, связанных с программой. Некоторые из них вы найдете в дальнейшей врезке. И хотя выдержки отбирались специально для книги, они дадут вам возможность почувствовать саму атмосферу наших общения. (Обратите внимание на то, что обучение разным навыкам, свойственным определенному типу мышления, не обязательно происходит во время предназначенного для этого модуля.)

С разных точек зрения

Пара историй об «осмыслении»

- Прощаясь после окончания первого модуля, кто-то сказал: «Рад был с тобой познакомиться». Алан Уилан переиначил: «Я рад был познакомиться сам с собой!»
- В начале восьмого цикла выпускник шестого, работающий в Lufthansa, поприветствовав начинающих, рассказал, как много он узнал в самом начале программы, но самое главное он прояснил для себя после того, как поделился знанием с женой. Она призналась ему, насколько счастлива, поскольку он наконец понимает то, что для нее было совершенно очевидным. Естественно, это только усилило его доверие к программе.

Пара историй об «анализе»

- «Мне пришлось побывать в Ланкастере, чтобы понять Маркса, хотя я пять лет проучился в советском университете!» (Евгений Парфенов, Красный Крест, цикл 2).
- Две очень похожие ситуации, случившиеся в разных местах (участники из Индии и Японии) и в разное время. Обоим менеджерам пришлось принимать в принципе лежащие на поверхности решения, основанные на примитивно проведенном

в их компаниях анализе: одному — закрыть завод, другому — ускорить медленно выполняющийся проект. После аналитического цикла в Монреале каждый из них, вернувшись на работу, проанализировал ситуацию более глубоко. К примеру, они пересмотрели прежний аналитический подход — откуда были люди, его делавшие и принимавшие; какие данные они использовали, на какие предположения опирались. Оба участника собрали много информации, не имеющей прямого отношения к традиционному анализу, и обнаружили узконаправленность применяемых технологий и ограниченность собственного мышления. В результате они смогли взглянуть на многие вещи иначе, поменять курс и принять более точные решения.

История про приобретение «жизненного опыта»

- Дейвид Уилльямс опрашивал выпускников IMPM специально для конференции, проводившейся в 2000 году (www.impm.org/williams.pdf). Он описал случай, происшедший в самом начале программы: выполнялось какое-то задание, участник из Кореи легко и просто решил трудную задачу, с которой до него не справились американка и немец. Американка, по ее же собственным словам, «буквально набросилась на него», обвиняя в том, как он мог, зная решение, «честно не признаться» им в этом, и что из-за него они «потеряли уйму времени». Далее она рассказывает: «Он посмотрел на меня и очень спокойно ответил: „Вообще говоря, в нашей культуре так делать не принято, потому что это считается хвастовством“. Вот так! И для меня вся ситуация вдруг кристаллизовалась». Однако по-настоящему Уилльямса удивил не сам инцидент, а умение участника четко его сформулировать. «Благодаря IMPM отвлеченные понятия каким-то образом становятся очевидными и реальными знаниями... И в этом заключен один из секретов программы. Мы действительно узнаем то, что, как нам казалось, давно знаем».

История «сотрудничества»

- Во время первого цикла в Индии, участники посетили ашрам* и остались там на два дня. В свободную минуту несколько человек взяли скомканную бумажку, вооружились палками и затеяли игру в хоккей. Сражались отчаянно, двое даже получили легкие ранения. На следующем модуле, в Японии, преподаватель ознакомил всех с планами занятий. Когда он предложил

Ашрам (санскр. «единение; обитель отшельника»); в Индии ашрам — обычно духовная или религиозная община, члены которой, направляемые учителем, занимаются медитацией и йогическими упражнениями, чтобы достигнуть «освобождения». — *Примеч. переводчика.*

устроить «соревнование» за право выступать с докладом о своем проекте, аудитория возмутилась. Один из состязавшихся так рьяно в недавнем «хоккейном матче» заявил от имени группы: «Мы тут не для того, чтобы соперничать друг с другом!»

История о «действии»

- Как-то я получил письмо от участника, которого курировал на первом цикле, — Винса Исбера из Королевского банка Канады. (Тут надо вспомнить третью главу и наш разговор об уверенности и компетентности.) «Генри, мне кажется, мы недостаточно обсудили ваше замечание по поводу моего мнения, что IMPM придает участникам больше уверенности в себе. Кажется, мне надо уточнить свою точку зрения, так как здесь заложены два совершенно разных смысла. Я всегда был убежден в своей ценности и значимости для организации. Поэтому уровень моей корпоративной уверенности довольно высок. Я был не столь уверен в другом, а скорее даже просто не осведомлен о широком влиянии менеджмента в целом, о наших потенциальных возможностях воздействия на компанию и общество. Я бы назвал это чувством уверенности во внешнем мире, за стенами Королевского банка Канады. Теперь, после четвертого модуля, я чувствую себя готовым к управлению и нахожу в себе силы, работая в компании, внести и свой вклад в жизнь общества. Я больше стал отдавать отчет самому себе в собственных действиях, значительно возросло понимание более общих аспектов управления, как и ощущение уверенности, когда я попадаю в мир, лежащий за пределами банка. И это, в свою очередь, сказалось на моем чувстве уверенности в самой компании».

Заключительная история о том, как в практике одного менеджера сошлись все взгляды на жизнь

- Рассказ Джека Доннера (Motorola, цикл 2): «Когда я начал обучение по программе IMPM, я отвечал за огромный отдел продаж, в который еще были включены группы по финансовой отчетности, обслуживающие большинство компаний из „Fortune 500“. Моя карьера отличалась постоянным перевыполнением планов и продвижениями по службе. Я надеялся, что благодаря IMPM я смогу вырваться из этого отдела и выйти наконец на уровень общего управления.

Однако вскоре я обнаружил, что мое восприятие функций отдела продаж довольно ограничено — оно сложилось в результате работы в определенной среде и используемых в ней технологий. Во время обдумывания письменной работы по самоисследованию я понял, что могу оказать гораздо более существенное влияние на компанию, перераспределив полно-

мочия между отделами продаж, маркетинга и развития. Мне повезло, что во время обмена менеджерами я оказался в отделе маркетинга фирмы, занимающейся совершенно другой деятельностью на другом континенте. Благодаря этому я увидел, что все можно делать иначе, а когда мой партнер приехал в Motorola, я попросил его взять на себя ответственность прояснить нашу ситуацию и предложить варианты перемен. Для него это тоже оказалось полезным, и мы тут же начали процесс обмена своими коллегами, предлагая им повторить наш собственный опыт.

С их стороны мы встретили полное понимание, одобрение и даже активную поддержку, включая помощь тех, кто не поехал сам, но принял у себя гостя. В результате мы создали новую структуру, перераспределив наши функции и построив систему отчетности.

Эту тему я развил в письменном проекте. Опыт переустройства открыл перед нами интересные возможности, и дальше мне захотелось подробно рассмотреть новые каналы продаж, что я и сделал в дипломной работе».

Обучение преподавателей

Когда в январе 2001 года я впервые набросал этот раздел, шел третий модуль пятого цикла в Бангалоре. Это был двадцать третий модуль IMPM и первый модуль, на который я не поехал лично (обязанности директора программы были переданы Джонатану Гослингу). Все годы я ездил туда-сюда, с модуля на модуль и во время долгих часов путешествий иногда задавался вопросом, зачем я все это делаю. Ответ всегда находился сразу после приезда на очередное место. Пара минут в аудитории, и мой энтузиазм снова при мне. Оливер Уэстолл из Ланкастера, директор нескольких циклов, немного сентиментален, как и я, по отношению к программе. Он заметил, что реакция участников во время занятий в нем самом вызывает небывалый подъем сил и свежий интерес к истории экономики. Думаю, в университетах, где мы все преподаем (причем не важно, идет ли занятие по физике, медицине, математике или другому какому предмету), не найдется аудитории, подобной IMPM, — с таким высоким уровнем мотивации и заинтересованности самого преподавателя.

Тони Димник, специалист по финансовой отчетности, профессор Королевского университета и один из самых уважаемых преподавателей менеджмента в Канаде, так отозвался о своем участии в программе:

Люди, собравшиеся в аудитории, обладают богатым опытом такого уровня, с каким мы можем столкнуться лишь в учебных примерах, поэтому протагонистами в каждом случае являются сами участники. Они знают ситуацию досконально... Нам просто нужно вытащить на поверхность все значимые моменты, что иногда не так легко сделать... А на обычных занятиях учебные примеры разбираются по столько раз, что я заранее знаю, кто и что может по ним сказать, и я иду в аудиторию, а у меня все просчитано на несколько ходов вперед. Здесь же я вовек не предугадаю, что может произойти. Преподаватели какие-то вдохновленные — ведь мы узнаем нового не меньше, чем те, кого мы обучаем (цит. по: [Schachter 1999]).

Я уже рассказывал об успехах «в обращении в нашу веру» — метод опытного осмысления — некоторых профессоров, работающих в стандартных бизнес-школах. А почему нет? Отличные преподаватели, неважно, насколько они традиционны; и почему бы им не получать огромное удовольствие от бурных обсуждений на занятиях. Да еще в компании профессиональных менеджеров, в дружелюбной обстановке, когда все друг друга понимают. Всю жизнь они преподавали не из-за большой любви к педагогике — это просто их работа. Так почему бы им не вести занятия среди людей, у которых они заодно могут многому научиться!

Разумеется, на нашей программе встречаются и такие, кто просто отчитывает стандартную лекцию или проводит рутинный, заранее спланированный семинар, только чтобы его оставили в покое. Им виднее, может, они уже все знают или просто любят держать ход занятий в своих руках. В следующей врезке вы прочтаете письмо — в нем замечательно определена разница между программой IMPM и традиционным образованием в школе бизнеса. Написал его Джонатан Гослинг, но не отправил. Письмо предназначалось преподавателю, расщевившему оттого, что несколько учеников плохо подготовились к его занятию. Он так долго бранился, что участники поняли все наоборот: «да он просто нас разыгрывал». А вот Джонатан не шутил.

Когда тебя ругают...

Уважаемый профессор,

Для нас большая честь, что на прошлой неделе Вы приняли участие в программе IMPM. У Вас заслуженная репутация хорошего специалиста.

Вы не раз высказывались по поводу того, как ведут себя студенты МВА в Гарварде и как к ним относятся преподаватели. Я молча выслушивал, так как мне было интересно узнать Вашу точку зрения, но теперь позвольте мне вмешаться, попросив Вас сравнить студентов Гарварда и участников IMPM.

Во-первых, Вы отмечали, как нервничают гарвардские студенты, когда их ругают. Никому не приятно, когда его отчитывает уважаемый преподаватель Гарварда, или Ланкастера, или другого известного университета. Но, честно говоря, это меньше всего беспокоит людей, сидящих в нашей аудитории. Например:

Евгений из Красного Креста должен опасаться, чтобы его действия в Ираке не вызвали недовольство ООН, иначе его делегация не сможет оказать помощь пострадавшим.

Ян из Королевского банка Канады переехал на время модуля из Торонто в Лондон со всей семьей. Чувство его моральной тревоги лежит совсем в другой плоскости: он отрывает детей от учебы и друзей, и конечно его мучает ответственность за миллионы долларов Королевского банка.

Ян, как и все остальные, добросовестный и любознательный человек. Сейчас в жизни этих людей благоприятный, но очень короткий момент, когда они могут не бояться, что их пригвоздят к позорному столбу. Между прочим, они только что провели неделю друг у друга в гостях, во время так называемых обменов менеджерами, где их работа и они сами были подвергнуты тщательному изучению со стороны их коллег по программе IMPM. Многие из них отчитались по действительно важным вопросам...

Уша из Motorola узнала от Хидео, что ее работа по управлению бесперебойной системой тестирования несовершенна по сравнению с несложной системой, применяемой в Matsushita.

Шринивас, владелец и исполнительный директор хлебозавода в Бангалоре, был предупрежден Клайвом, что, несмотря на все старания и поддержку сотрудников, изъяны в работе нескольких старших управляющих просто опасны для его бизнеса...

Я пишу об этом не для оправдания наших слушателей; безусловно, с их стороны было весьма невежливо не подготовиться к уроку. Возможно, именно раскаяние и заставило их целиком уйти в обсуждение примера, который Вы начали разбирать, ведь им не раз приходилось сталкиваться с аналогичными этическими дилеммами, поэтому они и стали предлагать собственные решения, даже несмотря на то что Вами уже были написаны на доске готовые ответы!

*Искренне Ваш,
Джонатан Гослинг,
директор второго цикла*

Людо ван дер Хейден, директор модуля в INSEAD во время третьего и четвертого циклов, сказал на конференции IMPM: «Раньше я так видел свое предназначение: „Я знаю, что для вас хорошо, что вам нужно выучить и как мне вас экзаменовать“. Теперь мне все представляется иначе: „Чем я могу вам помочь?“». Мне это напоминает собственный путь, как я говорю: после двадцати восьми лет преподавания менеджмента наконец я стал преподавателем менеджмента. IMPM — личный колледж для каждого из нас, преподавателей.

Программе IMPM требуются преподаватели подготовленные, заинтересованные и практикующие, обладающие знаниями в вопросах менеджмента и бизнеса в целом (не считая специализированных семинаров). Они должны твердо стоять на ногах, то есть быть исключительными специалистами, готовыми следовать за любым течением мыслей и мнений, возникающих в аудитории; им нужно уметь схватить самое главное и заострить на этом внимание. Наверное, кому-то наши критерии покажутся чересчур завышенными, но мы довольны результатами. Всегда есть опасения и никогда не предугадаешь заранее, будет ли успешным погружение очередного профессора в пучину менеджерского образования.

С какими поразительно неожиданными моментами случается сталкиваться при воспитании менеджеров в целом и в частности на нашей программе IMPM. В основном все зависит от глубокого, нестандартного взгляда на некоторые вещи. Войдите в аудиторию — там может стоять абсолютная тишина, все что-то пишут в тетрадах. (И это менеджеры?) Или вы застанете бурные обсуждения. (Да, это менеджеры!) Или ученик может попросить преподавателя продемонстрировать применение какой-нибудь концепции. (Это революция?) Для нас такое поведение — не пустые фантазии и не чепуха. За ним стоит нечто очень основательное, что в корне отличает нашу систему воспитания от других программ для менеджеров, с которыми мне доводилось сталкиваться. Назовем это просто: серьезный образовательный процесс.

Продолжаем учиться

Я очень горжусь программой. Но наш труд еще не завершен, и в заключение этой главы мне хотелось бы обсудить кое-какие моменты, особенно меня тревожащие.

Первый и основной — влияние, то есть передача далее полученных у нас знаний. Я много писал о продолжении воспитания менеджеров и воздействии его на развитие организации, особенно с помощью распространения знаний. Мне приятно, что наши преподаватели и разные компании серьезно занимаются этим вопросом, но у нас впе-

реди еще долгий путь. В действительности прогресс в решении этого вопроса будет зависеть от более радикального пересмотра воспитания и образования в области менеджмента, даже по сравнению с тем, что на сегодняшний день сделано нами. Особенное решение проблемы я вижу во взаимосвязи рабочей деятельности и занятий в аудитории.

Я уже признавался в своем неоднозначном отношении к тому, насколько активными нам следует быть в оказании влияния и как нужно поступать при обучении действием. В этом противоречии я не одинок. У некоторых участников тоже есть сомнения в целесообразности активных действий и внедрении резких перемен при возвращении на работу; и один из основных мотивов — чувство неловкости и даже стыда, возникающее у них в работе с коллегами, так как наши выпускники обладают явными преимуществами. Многие, наоборот, жаждут действий, им хочется доказать, что не зря компании отправили их на обучение. Организации и преподаватели также расходятся во взглядах на этот вопрос. Кадз Мисина, руководивший четвертым модулем в течение нескольких лет, отправил письмо преподавательскому составу (15 июля 2001 года), в котором утверждал, что программа IMPM «была задумана просто специально для японских компаний», ведь две участвующие организации отправляли сотрудников на каждый модуль. «Необходимо проводить IMPM еще лучше, акцентируя принципиальное внимание на вносимый вклад (или обучение), а не на результат (или выставление напоказ своих знаний)».

Взгляд Мисины не нашел поддержки. Джон Кинг из ВТ (цикл 5) описал реструктуризацию, которую он провел у себя на работе после услышанного на семинаре по влиянию, и объяснил тем самым свой вывод: «Если бы не интенсивный мыслительный процесс, вызванный обсуждением и осмыслением модулей в Ланкастере и Макгилле, мое представление о сервисной организации было бы совершенно иным. Я... уверен, что подлинной проверкой правильного использования программы IMPM должен стать синтез всего изученного и реальных рабочих проектов».

Ответственная в течение нескольких лет за развитие менеджеров в Zenesa Сью Пёрвс, тоже неоднозначно относящаяся к этому вопросу, заметила: «Можно как-то использовать людей. Но не уверена, что вы сможете использовать образование». В отчете (мы уже упоминали о нем) она писала: «Все организации, принимающие участие в программе, согласны, что она предоставляет возможность личностного развития гораздо больше, чем другие аналогичные, но любая компания изо всех сил пытается развивать внутренний потенциал для осуществления своих планов». От себя Пёрвс добавила: «Надо усилить связь между индивидуальным и организационным обучением. Необходимо преодолеть этот главный, искусственно создаваемый крен, и тогда мы

сможем извлечь выгоду из того основательного образования, которое получает отдельный человек на программе IMPM».

Лично я остаюсь при своем убеждении, что мы интенсивно продвинемся в этом деле, если вникнем в разницу между *обучающим результатом* и *практическим воздействием* и начнем относиться к ним по-разному. Первому необходимы формальная организация процесса передачи знаний и правильное его продвижение, а результат действия может быть только при естественном развитии, хотя и то и другое одинаково нужно обсуждать в аудитории: участники делятся друг с другом результатами, и это способствует расширению их представлений о собственных возможностях и общих перспективах.

Второй момент, представляющий для меня особый интерес, — умение *делиться компетентностью*. Важен он не своей сложностью, собственно говоря, стоит только начать, и увидите, что это не трудно, но в нем заложен большой потенциал, который мы теряем, распыляя внимание на решение других вопросов. Был бы у нас небольшой колокольчик, звенящий каждый раз, когда возникает необходимость или возможность обмена умениями. «Отлично, раз уже упомянули тему ведения переговоров с правительственными чиновниками, давайте остановимся и поделимся друг с другом нашим опытом». При таком подходе проблемы решались бы быстрее. Хорошо бы вставить такие колокольчики в головы учеников, чтобы они могли (весело) отрывать преподавателей от слишком затянутых объяснений.

В целом в программе IMPM принцип *наставничества* работает неплохо, но существует проблема в транспортировке, связанная с нашей специфической ситуацией. Получается довольно накладно привозить преподавателей-кураторов на каждый модуль; с другой стороны, если выбирать куратора, живущего недалеко от места работы подопечных, то такой преподаватель выпадает из всех занятий программы (за исключением модуля, которым непосредственно сам руководит). Мы думали над тем, чтобы выбирать куратора из сотрудников компаний-партнеров и даже среди выпускников. Такое решение обеспечило бы присутствие человека, полностью посвященного во все тонкости программы, и минимизировало расходы. Конечно, если бы обучение проходило в одном месте, то и проблемы не возникло. Так поступают в очень похожей программе, о ней мы поговорим в следующей главе. Но, приобретая одно, мы утрачиваем более важное: межкультурный и международный аспекты обучения.

Следующий момент: задуманное нами правило «50 на 50» еще не отшлифовано и не доведено до конца. По мнению наших участников, мы абсолютно правы, что уделяем много времени обсуждениям наиболее важных вопросов. Мы и сами прекрасно осознаем, какую важную роль играют эти семинары в изучении предметов, но метод их прове-

дения еще не совершенен. По формальному расписанию программы необходимо «охватить» большой объем материала, хотя сами преподаватели не считают, что запланированное важнее актуальных проблем, всплывающих в процессе лекций и семинаров. Но чаще происходит наоборот. От себя и от лица коллег заявляю: если бы мы имели возможность больше выслушивать друг друга, мы бы все большему научились и тогда нам пришлось бы меньше преподавать.

Мы *постоянно* совершенствуем принцип «самоорганизации». Иногда мне казалось, что все цели программы IMPM будут достигнуты, если ученики возьмут всю инициативу в свои руки. Уверяю, в этом не кроется никакой опасности ни для самих участников, ни для преподавателей. Но нашей работе необходима сбалансированность. Мы начали именно с нее и до настоящего момента старались ее сохранять (я имею в виду наши собственные намерения, а не другие программы), поэтому все, что предпринимается ради равновесия, только приветствуется. Михаэль Хойзер, руководитель школы бизнеса Lufthansa, сказал об IMPM: «Это скорее процесс, чем программа». Пройли мы уже немало, но идти еще долго.

Некоторые модули также нуждаются в совершенствовании, особенно это касается таких категорий, как типы мышления, их надо больше связывать с жизнью участников. Мало представлены варианты стилей управления, особенно национальные; на сегодняшний день мы опираемся только на примеры Японии и в меньшей степени Индии.

И наконец, моя самая большая печаль. В течение восьми лет программой IMPM занимались одни и те же люди — примерно тридцать пять человек. Спросите у них, и я уверен, они скажут, что мы добились замечательных успехов. В качественном отношении — да, но не в количественном. Мы могли бы расширить программу IMPM — до событий 11 сентября 2001 года мы планировали проводить по два цикла в год. Но если «новация должна распространиться», как любят говорить менеджеры, то мы вынуждены будем выйти за пределы нашей тесной компании. Вот почему я пишу эти главы. Об этом я и собираюсь говорить далее — о распространении нашего нововведения.

Воспитываем менеджеров, V

Распространение новаций

*Большинство технологий разрабатывается по двадцать лет,
мировую известность они завоевывают за один день.*

Пол Саффо

Что же такое IMPM на самом деле? Программа? Процесс? Лаборатория? Модель?

Вне всяких сомнений — программа, так я ее и называю. И, как правильно сказал Михаэль Хойзер (Lufthansa), «это скорее процесс...». Но IMPM больше, чем программа или процесс.

IMPM стала нашей лабораторией, где мы разрабатываем, тестируем, внедряем ряд инноваций в сфере образования для менеджеров. Что-то мы создали самостоятельно, некоторые идеи позаимствовали у других, самое важное объединяет то и другое: IMPM может *состоять из новаций*, но для нас она *в целом нововведение*.

Думаю, мои коллеги согласятся со мной, если я скажу, что это цельная новация — четко определенная в терминах и успешно выполняемая на практике. На восьмом году, включая все параллельные проекты (описанные в этой главе), наше новшество работает без сбоев. Поэтому наступила пора для его независимой жизни, помимо той деятельности, которая уже есть. Пришло время менять систему образования менеджеров, во всяком случае, заложить твердую основу этих преобразований.

В сентябре 2000 года, во время ежегодной встречи представителей компаний-партнеров с преподавательским составом, в комнате присутствовало примерно пятнадцать человек и все делились своим опытом. Я сказал тогда, что надеюсь на аналогичную встречу в 2010 году,

только в аудитории должно быть пять сотен человек. Если ежегодно программу магистратуры оканчивают сто тысяч людей только в США, то существует потенциал в десятки тысяч людей, которые пройдут обучение на магистра практического менеджмента.

Поэтому я считаю, что IMPM вполне может стать «матрицей» для развития других программ. Я говорю не о копировании, а о признании сути и строительстве в духе IMPM.

Что означает звание магистра практического менеджмента

Прежде чем рассматривать различные способы распространения программы, полезно было бы взглянуть на то, как подлинное образование для менеджеров отличается от традиционного подхода. Это показано в таблице 14.1. Большинство таблиц не требуют пояснений; я всего лишь хочу подвести некоторые итоги.

Основное направление в программах MBA — научить методом тренингов и аналитического подхода принимать более эффективные решения — решения в целом, а не в конкретных ситуациях. При этом менеджмент воспринимается как некая наука или профессия, поэтому и обучение *общее*. В отличие от этого большинство программ развития менеджеров вырабатывают определенные навыки, необходимые для работы в конкретной компании, зачастую связанные так или иначе с управлением. Здесь менеджмент уже не наука, а скорее искусство или ремесло. Цель обучения по программе IMPM, после чего присваивается степень «Магистр практического менеджмента», отличается от обоих направлений: научить менеджеров принимать лучшие решения с учетом определенной контекстной среды, привить навыки и умения внимательно изучать и анализировать все, что их окружает и с чем они имеют дело.

Обучение сосредоточено на самом процессе управления — не на знаниях по менеджменту или в бизнес-функциях, не на лидерстве *per se*, но на практике управления или руководства в конкретных условиях. Для этого мы применяем собственный, отличный от всех остальных программ педагогический метод, который называется «опытное осмысление»; цель его — научить управлять профессионально и мастерски, при этом как можно меньше полагаться на традиционные знания и как можно больше доверять собственным суждениям. Соответственно возникает потребность в менеджерах не «расчетливых» и «героических», а предпочитающих работать в вовлекающем стиле. Мы уже имеем право сказать, что магистр практического менеджмента придерживается принципа *нормального, ровного управления* [Mintzberg 1999].

Таблица 14.1. Место управленческого образования в ряду других программ

Общие характеристики	Бизнес-образование (МВА)	Управленческое образование (МРМ)	Развитие менеджеров
Целевая аудитория	Стремящиеся в бизнес, за свой счет	Опытные менеджеры, за счет компаний	Опытные менеджеры, внутри компаний
Время обучения	Полная занятость	Последовательные модули	Короткие блоки
Организирующий принцип	Бизнес-функции	Менеджерские типы мышления	Корпоративные задачи
Основной предмет изучения	Анализ (модели, теории, техники)	Управление (умение разбираться в ситуации, «мягкие навыки»)	Руководство (навыки и знания)
Педагогический принцип	Натаскивание на стандартные знания (лекции, учебные примеры)	Опытное осмысление (дискуссии, практическая деятельность, обмен опытом)	Применение идей (проекты и эксперименты)
Принцип устройства аудитории	Ряды, расположенные ярусом	Круглые столы	Любой, вплоть до помещения для переговоров
Конечная цель	Умение принимать эффективные общие решения (наука)	Лучшее понимание ситуации (ремесло)	Повышение квалификации внутри компании (искусство, ремесло)

Вспомним: «Лисица знает множество разных хитростей, а еж — одну, но большую». Думаю, что МВА напоминает собой программу-лису, так как воспитывает людей ловких, жестких и обладающих многими хитростями. А МРМ больше похожа на программу-ежа, озабоченную, чтобы выпускники знали одно, но самое важное. А вот Дейвид Уилльямс, подводя итог беседам с нашими учениками, делает следующий вывод:

Курсы по бизнесу обычно набирают людей, мало разбирающихся в предмете изучения, и выпускают людей, знающих лучше всех, «как надо делать». Все это напоминает лагеря, только не военной, а умственной подготовки, и кто бы туда ни попадал — курс превращения обычного гражданина в солдата корпорации всегда один и тот же. Довольно послушать одного студента, чтобы понять, каков был опыт всех остальных... Когда имеешь дело с выпускниками МРМ, обобщение сделать невозможно. Каждый участник познает для себя много

разного. Некоторые знания будут схожи с тем, что узнали другие, некоторые будут совершенно индивидуальны. Но каждый проходит только свою, уникальную и сложную трансформацию, поэтому цельный образ не так легко ухватить (www.impm.org/williams.pdf).

Для меня IMPM — одно большое явление, состоящее из множества «разного», это и есть «цельный образ» программы, приводящей обычно к глубоким преобразованиям.

Итак, надежда, что мы возлагаем на наших дипломированных специалистов, связана не с мечтой о неких мифических успехах, а только с простым повышением уровня управления, на старом или новом рабочем месте. Хотя я уже отмечал: мы учим, как лучше работать, а не как искать лучшую работу. Наши менеджеры могут перейти в любую отличную компанию, но они предпочтут отлично выполнять обязанности в своей. Правда, случается разное.

Программы MBA выпускают аналитиков, от нас уходят квалифицированные управляющие. (Артистизм, как правило, они приобретают уже после обучения.) Мы несколько раз пытались применять метод, направленный на выработку у человека личной установки — на артистизм, ремесло или науку. Обычно побеждало ремесло, за ним следовал артистизм, и только потом — наука. К примеру, во время второго модуля третьего цикла двадцать два из тридцати восьми участников осознали для себя прежде всего важность профессионализма, один менеджер признал управление искусством и трое — наукой. Из двадцати двух участников, исповедующих приоритет ремесла, тринадцать поставили на второе место искусство, а девять — науку. (У присутствующих, по чистой случайности, четверых преподавателей выявились те же установки, что и у большинства: профессионализм на первом месте, а за ним шел артистизм. Скорее всего, такой выбор составляет полный контраст приоритетам коллег из школ бизнеса, это говорит о том, что наши преподаватели выбирали программу целенаправленно и работают по ней осознанно.) Кажется, программа IMPM, как, впрочем, и MBA, притягивает к себе людей именно с такими чертами характера, которые, собственно, она призвана выявлять и усиливать.

На пути к широкому распространению

Если мы хотим видеть на общем собрании 2010 года пятьсот человек, нам следует поторопиться: пройти этап IMPM, перейти к MPM и следовать далее — к воспитанию менеджеров и руководителей. На рисунке 14.1 продемонстрированы пять вариантов достижения этого — расширение, развитие, проникновение, дифференциация и уплотнение нашей программы.

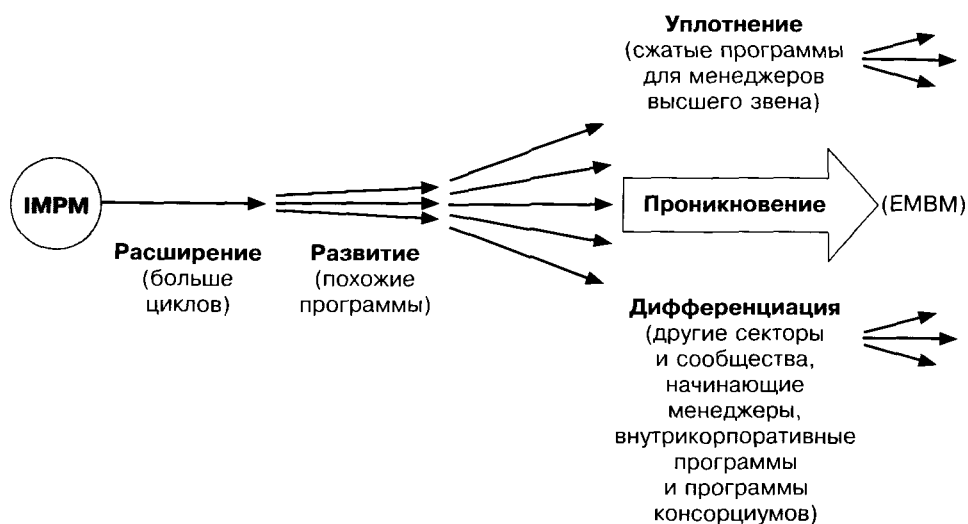


Рисунок 14.1.
Схема распространения IMPM

Расширение означает простое увеличение количества циклов. В принципе, комитет по управлению IMPM уже одобрил это; мы ждем стабилизации экономической ситуации. Но этот путь, очевидно, имеет свои пределы.

Большие надежды мы возлагаем на *развитие*. Как уже говорилось, IMPM не запатентованная программа, цель ее преподавателей — самореализация, а не обогащение, и мы всегда предлагали другим перенимать наши начинания. К примеру, Дин Карлос Арруда из Dom Cabral Foundation — фонда, связанного с католическим университетом в Бразилии, написал нам в мае 2002 года: «Мы много почерпнули из программы IMPM и используем некоторые методики в наших MBA. Это дало такие положительные результаты, что наша программа была признана лучшей в стране по версии бразильского журнала по бизнесу [„Exame“]».

Сегодняшний опыт показывает, что идеи внедряют в большинстве случаев люди, приобретшие опыт непосредственно на занятиях, это или наши преподаватели, или некоторые гости, наблюдавшие работу IMPM. То есть программа прививается намного легче на территории школ-партнеров, где проходят наши модули, чем за их пределами (мы на это еще обратим внимание; посмотрите также сайт новой программы EMBA в INSEAD). Однако такая тенденция меняется по мере того как растет круг людей, узнающих о IMPM, многие из них воодушевляются ее идеями.

За развитием следует *проникновение* — согласованная работа по изменению уже существующих программ. Здесь речь идет не столько об МВА, сколько о ЕМВА — программе, созданной для занятых людей; большинство руководителей посещают ее без отрыва от работы, то есть существуют мощные предпосылки для превращения курсов ЕМВА в более управленческие, и IMPM вполне может служить направляющей программой. В связи с этим по нашей инициативе были созданы «Круглые столы профессионалов» (E[experienced]-Roundtables) для существующих программ ЕМВА, о них расскажем в этой главе.

За проникновением следует *дифференциация* — применение обучающих принципов IMPM в других областях или сообществах. Типичный пример: программа МРМ для канадских волонтерских организаций, по которой менеджеры успешно прошли уже три цикла в Макгилле. Факультеты менеджмента и медицины в самом Университете Макгилла также начинают программу «Международное управление в здравоохранении» (International Management in Health, далее — IMHL) для старших менеджеров из сферы здравоохранения (больницы, общественные агентства) (см. www.imhl.ca)¹.

Особенно полезной программа IMPM могла бы стать для младших менеджеров. Несколько компаний обращались к нам с таким предложением, но что-то конкретное выработать пока не удалось. Скорее всего, пришлось бы включить больше теоретического материала и использовать метод самостоятельного изучения (как в Открытом университете Великобритании), но тогда получится гибрид программ IMPM и МВА, включающий основные аспекты IMPM (типы мышления, рефлексию, обмена, наставничество). Практика обмена опытом, соображениями, надеждами и опасениями между молодыми менеджерами весьма действенный способ обучения, особенно если совместить его с методом наставничества в процессе занятий. Такая программа представляется мне настолько необходимой, что наверняка она скоро появится на свет; может быть, в результате кооперации нескольких компаний, которые захотят воспитывать своих новых менеджеров вместе, со специализацией в какой-нибудь определенной сфере бизнеса (например, финансовые услуги или высокие технологии).

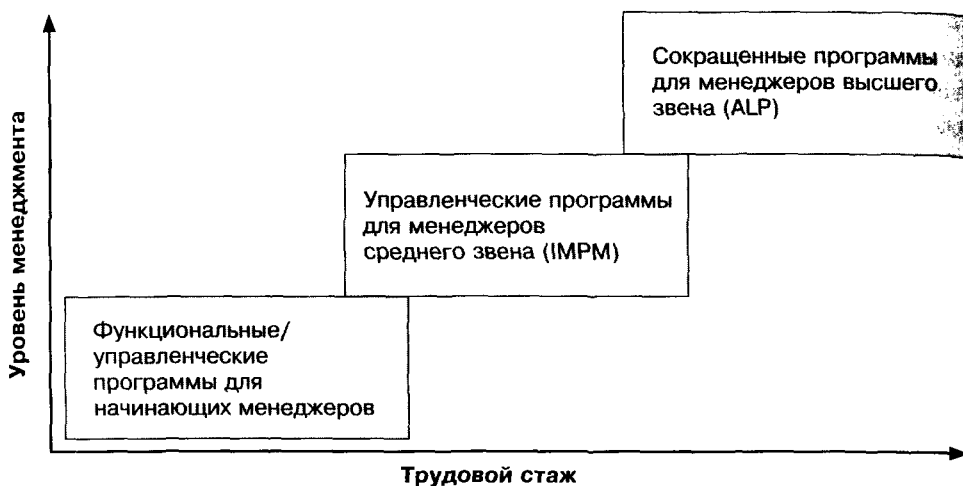
¹ Обсуждался вопрос учреждения программы для чиновников государственного сектора, но столкнулись с двумя проблемами. Невозможность ее проведения на международном уровне: даже у канадцев и американцев существует огромная разница применяемых методик. Проводить программу внутри страны, совмещая работу представителей региональных, национальных и местных властей, конечно, возможно, но сложно с финансовой стороны. Для здравоохранения картина обратная: технологии и методики схожи по всему миру, даже различия систем — государственное лечение или частное — в конечном счете не так существенны.

Некоторые специалисты, знающие программу IMPM, разработали понятие дифференциации более широко: в обучение вовлекаются не только менеджеры, но и предприниматели небольших фирм или, наоборот, сотрудники больших компаний — те, кого обычно не отправляют на обучение. Встречаются и полные индивидуалисты, желающие идти только своим путем. На самом деле есть еще одна группа — это менеджеры компаний, не желающих тратить деньги на повышение квалификации сотрудников.

На все варианты у меня есть один ответ — и это основа программы IMPM: менеджеры легче обучаются в своей естественной среде. В методиках IMPM есть лучшие или худшие пути, но выбираются только такие, которые приводят менеджеров к занятиям в знакомой рабочей обстановке. У нас учились, например, управляющие и предприниматели маленьких индийских компаний, и это было неплохо. Думаю, что аудитория, состоящая из частных предпринимателей, — отличная находка, смогут получиться очень интересные занятия, когда они начнут делиться друг с другом опытом.

Индивидуалы, или менеджеры, кому самим придется платить за обучение, — тоже неплохой вариант при условии, что это настоящие управленцы, готовые работать в деловой среде. Но смогут ли они дойти до конца программы, оплачивая ее самостоятельно? Вероятно, им лучше убедить свою компанию оказывать уважение и поддержку сотрудникам или просто найти другую работу, где их будут ценить. В любом случае программа IMPM — для состоявшихся менеджеров, а не для людей, которые жаждут ими стать; действительно, я не устану повторять: *ни одна управленческая программа не сделает их профессионалами.*

Наконец, *уплотнение* — этот вариант имеет отношение к сокращенным и уплотненным версиям программы IMPM, специально для руководящих менеджеров. Ниже я расскажу об инициативе BAE Systems по обучению самых опытных руководителей высшего звена; о небольшой программе, разработанной Университетом Макгилла для Королевского банка Канады, и о наших собственных планах по учреждению нового продвинутого курса для руководителей (Advanced Leadership Program; далее везде — ALP), который может быть сформирован тематически, на базе основных вопросов, постоянно возникающих во время занятий в группах участников из одной компании. Существует еще идея, как мне кажется, довольно интересная и, собственно, уже воплощенная. Это программа Эксетерского университета под руководством Джонатана Гослинга, построена она на пересечении стиля IMPM и частного преподавания. Назовем ее лучше *группой на-таскивания и помощи*, причем диапазон участников довольно широк: от начинающих менеджеров до руководителей высшего звена. Они

**Рисунок 14.2.**

Программы, соответствующие карьере менеджера

работают с педагогом индивидуально, регулярно встречаясь с ним, чтобы обсудить работу и делиться проблемами и тревогами.

На рисунке 14.2 программы размещены в порядке, который отражает определенную ступень карьеры менеджера.

Магистратура для волонтеров

Фрэнсис Уэсли, моя коллега по Макгиллу и близкий друг, преподавала по программе IMPM и пришла в полное восхищение от ее результатов. Поэтому, когда в университет пришел запрос от фонда Макконнелла на создание программы для укрепления лидерских качеств сотрудников волонтерских организаций (сферы самые разные: культура, окружающая среда, проблемы молодежи, здравоохранение, борьба с бедностью, социальные услуги), Фрэнсис разработала свое предложение на основе IMPM.

В результате получилась совместная программа Университета Макгилла и фонда Макконнелла для управляющих в Национальном волонтерском секторе (Master of Management for National Voluntary Sector Leaders, далее — MMVS), почти полностью финансируемая фондом Макконнелла. Программа прошла три цикла, как и планировалось, каждый раз обучение проходили сорок менеджеров из организаций, работающих на территории Канады, таких как Почечный фонд, «Международная амнистия», «Канадские родители за французский язык» и «Ассоциация молодых христиан». Представители фонда

Макконнелла тесно сотрудничали с командой из Макгилла, которая занималась набором преподавателей (по всей стране) и назначением модульных директоров.

Для конференции 2000 года Фрэнсис Уэстли написала доклад по результатам своего опыта (www.impm.org/westley.pdf). В нашем обсуждении самой уместной стала ее реплика о «крепкой основе замысла IMPM», особенно это касалось идеи менеджерских типов мышления, предусматривающей «весьма гибкие и стимулирующие схемы». Программа MMVS построена на пяти аналогичных типах мышления и добавлен еще шестой, названный «этический». (Фрэнсис возлагает большие надежды на письменные работы по самоисследованию участников программы, считая их нужными для волонтерского сектора; она так увлечена программой, что уже готовит к публикации шеститомник — по тому на каждый тип мышления, куда войдут лучшие работы.)

В программе присутствуют и все остальные аспекты IMPM — правильная организация внутреннего устройства аудитории и расстановки столов в ней, дополнительные мероприятия, расписание по двухнедельным модулям. *Закрепление* — термин, применяемый в программе MMVS для обозначения того, что в IMPM зовется «влиянием», и оно строго отслеживается. Каждый участник после возвращения на рабочее место собирает «группу закрепления», состоящую из других «участников», с их помощью полученные знания распространяются далее, пока не начинают влиять на работу организации. «Группа закрепления» собирается на однодневные семинары, работающие до начала следующего модуля.

Фонд Макконнелла ставил своей целью появление программы, могущей существенно повлиять на весь волонтерский сектор в Канаде, поэтому возникла еще одна интересная версия этого начинания — комплексные групповые проекты (Theme Integrative Projects, далее — ТИР). Команды участников исследовали темы, значимые для всего волонтерского сектора, и представляли собственные выводы на конференциях сектора или в соответствующих публикациях. Примеры исследовательских тем ТИР: «Волонтеры в Канаде как движущая сила социальных изменений» или «Развитие партнерских отношений с другими секторами».

Эта инициатива, которую Фрэнсис в своем докладе определила как «первый, полностью разработанный аналог IMPM», дает нам возможность убедиться, что основные принципы программы можно гибко использовать в других контекстах, сохраняя ее суть и спокойно отбрасывая аспекты, присущие конкретной сфере (в данном случае межнациональный характер и сотрудничество). Фрэнсис также отметила слияние обеих программ, имея в виду взаимодействие препода-

вателей, занятых в них, и «всплеск интереса к изучению педагогики», наблюдаемый в Университете Макгилла:

Нам, преподавателям, редко доводится видеть методики преподавания друг друга и еще меньше времени остается на важный вопрос — тщательную проработку программы курса. Но IMPM и MMVS с точки зрения разработки и с точки зрения применения являлись групповыми проектами... Обе программы сосуществовали в Макгилле параллельно, и новые идеи переходили из одной в другую, начиная от организации обеденных перерывов и общения преподавателей до правильного описания проектов. Не говорю уже о сносшибательных идеях, возникающих в ходе работы класса, которые немедленно передаются из уст в уста и подхватываются другими. Мы вдохновлены, мы энергичны — и это ново для Макгилла. Я уверена, что наш положительный настрой передается участникам программ.

«Круглые столы профессионалов»

Я уже говорил: программы EMBA берут правильных людей, но учат их не тому и в неправильном месте. Иными словами, они набирают имеющих опыт людей, в основном руководителей, и просто используют слегка модифицированные стандартные программы MBA, разработанные для людей, не имеющих опыта. Таким образом, возможности применения многих разработок IMPM вполне очевидны: педагогика, типы мышления, рефлексия, обмены менеджерами и так далее. Формат может быть другим — обучение по выходным или на вечерних занятиях вместо двухнедельных модулей — но над этим надо еще поработать².

Наше начинание носит название «Круглые столы профессионалов» и находится сейчас на стадии разработки. Пока мы задумали встречу учащихся существующих программ EMBA со всего мира на трехнедельных модулях: сначала в Англии (рефлексирующий тип мышления), затем в Индии (объединяющий тип мышления) и третий модуль — в Канаде (действенный тип мышления). Основная идея — провести что-то вроде международной ярмарки программ EMBA, собрать на ней слушателей из различных сфер деятельности и регионов. Основная цель — руководители должны познакомиться с практической деятельностью коллег, и вполне возможно осуществление обмена опытом и менеджерами. (Мы также могли бы ввести программу с

² Успешный опыт английских школ в проведении недельных или двухнедельных модулей говорит о том, что американские программы могут быть разработаны аналогичным образом. Кроме того, разделение можно проводить по сфере деятельности или типу заданий, так как менеджеры приходят с требуемым уровнем опыта и тесной связью с рабочей средой; также нет необходимости в финансировании участников.

получением диплома для практикующих менеджеров, включая выпускников программ MBA.)

Конечно, участников будет гораздо больше, чем на любом курсе IMPM. Но мы хотим разбить курс на отдельные группы по сорок человек, и по возможности в каждой группе должно быть представлено как можно больше национальностей. Занятия хорошо бы проводить на трех уровнях: пленарные лекции, встречи с гостями для всей аудитории и основное обучение в стандартных группах; внутри них — небольшие подгруппы, обменивающиеся опытом за круглыми столами. С этими подгруппами будут работать преподаватели из участвующих в проекте бизнес-школ, более опытные — в роли координаторов, менее опытные как ассистенты.

Предполагается, что «Круглые столы профессионалов» станут международной составляющей национальных программ EMBA и, возможно, их интенсивным управленческим элементом. Сначала они планировались для слушателей как факультативные вместо нескольких других необязательных курсов, с мыслью в дальнейшем превратить их в обязательную часть таких программ. Честно говоря, наша истинная цель — интегрировать в «Круглые столы» и остальные аспекты IMPM, по мере того как преподаватели местных университетов и студенты будут более подробно знакомиться с принципами нашей программы.

Одно последнее важное замечание: *E* в «E-Roundtables» («Круглые столы») означает не *executive* — «руководящий, административный», а *experienced* — «профессиональный, опытный, квалифицированный, сведущий». Надеюсь, что когда-нибудь то же самое можно будет сказать про *E* в EMBA, вот тогда «проникновение» станет совсем успешным.

Краткосрочные программы по типам мышления в разных компаниях

Компании восприняли понятие «тип мышления» вместе с принципами нашей системы педагогики, но по-разному. Ниже дается описание двух программ, уже весьма успешно опробованных в нескольких циклах: одна, с пятью типами мышлений, применяется BAE Systems, другая, сосредоточенная на одном типе, разработана специально для Королевского банка Канады.

Программа для руководителей BAE Systems

British Aerospace (ныне BAE Systems) — компания, присоединившаяся к программе IMPM в самом ее начале. В ходе осуществления слияния она позаимствовала у IMPM понятие «тип мышления»

и совместно с Ланкастером при участии Бангалора разработала довольно сложную, но тщательно продуманную программу для своих руководителей высшего звена. Это обучение, в котором участвуют по пятнадцать человек, проводится ежегодно с 1996 года и называется «Программа стратегического руководства» (Strategic Leaders Programme, SLP). К началу 2003 года обучение по ней прошли почти все руководители высшего звена компании.

Программа рассчитана на пять модулей, каждый по 5–7 дней, растянута она на 13–15 месяцев и всякий раз проводится в разных местах с новым директором. Например, во время третьего цикла (февраль–май 2000/01 учебного года) модули были следующими:

- Великобритания, восприимчивый тип мышления («развивать восприимчивость и толерантность» по отношению к себе и окружающему миру).
- Индия, рефлексирующий тип мышления («приучить себя смотреть на мир сквозь призму культурных ценностей», что «поможет обращать внимание на альтернативные пути развития компании»).
- США, конкурирующий тип мышления («как управлять компанией, где надо в сжатые сроки провести полную реорганизацию»).
- Китай, коллективистский тип мышления («осуществлять сотрудничество в глобальном масштабе», включая «управление межкультурными и межнациональными союзами, объединениями, компаниями»).
- Словения, каталитический тип мышления [ведущий к изменениям] («в период полной перестройки», меняющей «стили работы, поведения и рабочие организационные схемы, руководить таким образом, чтобы восстановить порядок из хаоса»).

От анализа к действиям

Королевский банк Канады также присоединился к программе IMPM в самом начале. В 1998 году он предпринял поиски краткосрочной программы, ориентирующей на создание новых проектов и вдохновляющей на практическую деятельность. На руководство произвел большое впечатление второй модуль IMPM, поэтому Университет Макгилла и банк вместе разработали небольшую программу на три с половиной дня под названием «От анализа к действию» («From Analysis to Action»). Она проводилась шесть раз в течение трех лет для групп, состоящих из двадцати пяти банкиров.

Каждый участник должен был сдать до начала занятия одну страницу описания «горячей темы» — актуальной или даже мучительной проблемы, по которой он хотел бы предпринять действенные меры.

Вся информация заблаговременно собиралась и раздавалась группе, а затем обсуждалась на семинарах в течение трех последующих дней. Семинары преследовали цель, имевшую только «поощрительный» характер: участникам не предлагалось никакой помощи, они сами должны были принять решение и понять, как им действовать. При этом проекты разрабатывались либо отдельным лицом, либо группой, собиравшейся специально под конкретную тему. Единственной поддержкой были материалы с довольно схематическим изложением нетрадиционного анализа, например: анализ стратегии непланового процесса, связанного с рисками.

Продвинутые программы для руководителей

Многие из нас, кто имеет богатый опыт работы с программой IMPM, изучили также многочисленные продвинутые программы для руководителей (AMP), часто предлагаемые престижными школами бизнеса (об этом подробно говорилось в восьмой главе). Пожалуй, они были самые успешные в системе развития менеджеров, хотя большинство из них сложно назвать «продвинутыми», и причин тому много.

- AMP построены, как правило, на основе изучения бизнес-функций и навыков, которыми руководители уже давно овладели, поскольку их работа связана с общим управлением.
- AMP объявляют себя «инновациями», хотя удивительно похожи одна на другую; кроме того, декларируется «глобализация», но обычно они проходят в стандартной западной школе.
- AMP рассаживают людей рядами лицом к «инструктуру», при этом обсуждаются темы по командной работе, сотрудничеству, расширению прав и возможностей.
- AMP грозятся создать условия «военного лагеря для новобранцев» — и это для руководителей, кому необходима временная передышка, чтобы спокойно осмотреться и обдумать собственные действия.
- AMP используют практические примеры и игнорируют богатый опыт сидящих в аудитории.
- AMP рассчитывают, что руководители смогут безболезненно вырваться из рабочего процесса на один или даже два месяца, и при этом обсуждать на занятиях проблему рабочих перегрузок в современном мире.

Опыт с ВАЕ и Королевским банком Канады показал, что принципы, на которых строится программа IMPM, вполне позволяют нам модифицировать ее в краткосрочные курсы. Поэтому мы решили выступить

с новшеством — вместо АМР организовать ALP — действительно *продвинутый* курс для руководителей (см. www.alp-imp.com). Структура программы отличается от IMPM двумя нюансами. Во-первых, на ALP мы продаем столы, а не стулья: существует одна цена за стол, за которым может сидеть не более шести руководителей высшего звена, вне зависимости от того, сколько человек компания отправит. На этой программе нам действительно нужны команды, а не отдельные люди. Во-вторых, мы просим каждую команду заранее определить вопрос и тему, над чем они хотели бы и поработать, и получить консультацию от группы из другой организации. Компания может сформировать команду для решения определенного вопроса или отправить людей, уже работающих над совместным проектом. Корпорациям, готовящимся к слиянию или поглощению, мы рекомендуем присылать группу сотрудников для их подготовки к урегулированию этих проблем.

Обратите внимание на характерную разницу между таким решением и методикой обучения действием: вместо того чтобы осуществлять программу на практике во время работы, мы обсуждаем актуальные для компании вопросы в аудитории и тут же их решаем. Другими словами, единственная обязанность участников — провести определенное время в аудитории в атмосфере, располагающей к размышлению; в обстановке, позволяющей взглянуть на проблемы компании немного со стороны.

Организации обычно решают сложные задачи двумя путями: мобилизуя своих лучших сотрудников или нанимая эксперта со стороны. В программе ALP объединены оба подхода: группа сотрудников разбирает проблему с помощью коллег из других компаний, искренне готовых помочь. Если посмотреть на происходящее с точки зрения стоимости услуги, то у программы цена обучения стандартная, меньше, чем ряд консультаций у надежного эксперта, — получается не такая уж плохая сделка!

Вопросы, которые обсуждаются участниками, могут быть самыми разными, например разработка нового продукта, сложное слияние компаний, охрана ноу-хау и интеллектуальной собственности в условиях сокращения и ухода работников, но, как правило, руководители и менеджеры большинства организаций так или иначе сталкивались и сталкиваются с одним и тем же кругом аналогичных проблем. Разумеется, у них есть опыт их решения, им они делятся с коллегами, при этом открывая что-то новое для себя. На IMPM мы обнаружили, что решение вопросов партнеров оборачивается очень сильным инструментом познания и обучения для менеджера.

Над разработкой программы ALP работали преподаватели из Бангалора, Ланкастера, INSEAD, Макгилла, а также представители заинтересованных компаний. (Дженнифер Рейнголд рассказывает об

одной из таких встреч-обсуждений, см.: [Reingold 2000].) Мы остановились на трех модулях, каждый по одной неделе, проводимых в течение нескольких месяцев, как показано на рисунке 14.3 и описано ниже:

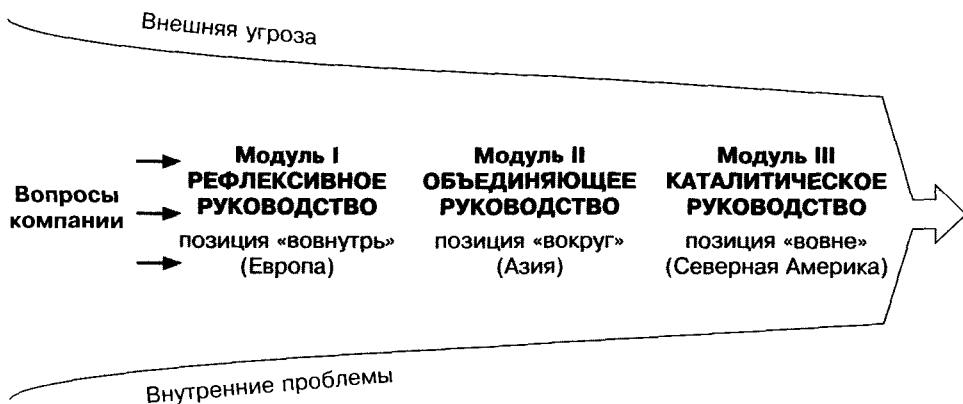


Рисунок 14.3.
Схема ALP

- *Рефлексивное руководство* — модуль, проводимый в Озерном крае (Англия), во время которого внимание участника сосредоточено на собственном «я» и на анализе своих поступков, стиля управления и культуры поведения. Каждая группа представляет проблему перед всей аудиторией, а затем вопрос обсуждается за круглыми столами в других командах. Руководители свободно высказывают мысли, мнения, предложения, и ближе к концу модуля группа из компании, чей вопрос обсуждался, рассказывает об изменившемся видении ситуации и вновь выступает перед аудиторией.
- *Объединяющее руководство* — модуль проводится в Сингапуре и Бангалоре, рассматривается организация и окружающая среда. Роль лидера видится как связующее звено между обеими. Некоторые темы официальных презентаций на этом модуле назначаются уже на первом с учетом задач конкретной компании. Затем руководители, вооруженные новой информацией, продолжают обсуждение за круглыми столами на семинарах.
- *Каталитическое руководство* — модуль проходит в Монреале. Рассматривается взгляд на руководителя как главное действующее лицо процесса перемен: он инициирует их снизу и руководит ими сверху; переменны могут быть как спонтанные, так и планируемые; руководитель может управлять ими с помощью интенсивного метода или стратегического. На модуле значительное время уделяется отчетам компаний о достигнутых результатах и изменениях.

В традиционных программах по управленческому развитию много непривлекательных сторон для самих менеджеров (давление со стороны фирмы, разобщенность во время учебы); наоборот, структура АМР продумана таким образом, чтобы сделать учебный процесс привлекательным для участников. Учеба напрямую связана с жизнью компаний руководителей, но при этом исключены физические и психологические нагрузки рабочих обстоятельств. Более того, программа как раз освобождает участников от интенсивности напряжения тем, что предлагает руководителям проводить глубокий анализ действительно сложных проблем коллегиально, вместе с людьми, у которых скопились подобные же трудности. Возможно, такое переключение с нервной работы в компании на пусть острые, но поставленные в спокойной обстановке аудитории вопросы может оказать существенное влияние на процесс воспитания менеджера хотя бы тем, что, выполняя привычную работу, он учится обдумывать ее свободно и естественно. Это дает нам право воспринимать АМР как программу воспитания руководителей третьего поколения. Первое выковывалось на лекциях и учебных примерах, второе формировалось благодаря обучению действием, и, наконец, третье поколение обучается на основе осмысления реальных проблем.

Существенные особенности нововведений IMPM

Только что описанные программы собраны вместе и сопоставлены в таблице 14.2, куда внесены все их характеристики. Из таблицы видно, что IMPM служит моделью для целого ряда программ воспитания менеджеров нового поколения, с получением степени или без нее. Прописав в левой колонке все новации, предлагаемые IMPM, мы ставим галочки в соответствующих графах, если это нововведение используется в описываемой программе. Таким образом, видно, что в новом подходе важно, что нужно изменить, а без чего можно и обойтись. Например, во всех программах применяются понятия «модуль», «тип мышления», «принцип педагогики» и «устройство аудитории». В них — суть инноваций IMPM. Такие структурные элементы, как обмен менеджерами, письменные работы по самоисследованию, производственная практика, наставничество и дипломная выпускная работа, входят в программы с присвоением степени, но не в краткосрочные курсы развития. Начинания, относящиеся к письменным проектам, к решению конкретных задач и текущих проблем, появляются в большинстве, но не во всех программах. А международный аспект IMPM применяется только в IMNL (здравоохранение), «Круглых столах профессионалов» и ALP; другие программы ориентированы на конкретную компанию или страну, и все, за исключением ВАЕ, проводятся в одном месте.

Таблица 14.2. Распространение новаций программы IMPM

	IMPM (с 1996 г.)	MMVS (волон- терский сектор) (1999– 2002 гг.)	SLP (BAE Systems) (с 1997 г.)	«От анализа к действию» (программа Королевского банка Канады) (1998–2001 гг.)	«Круглые столы профес- сионалов» (в разработке)	ALP (в разработке)	IMNL (здорово- охранение) (в разработке)
Модули	Пять (2 недели)	Пять (2 недели)	Пять (5–7 дней)	Один (3,5 дня)	Три (8 дней)	Три (7 дней)	Пять (2 дня)
Типы мышления	✓(5)	✓(6)	✓(5)	✓(1)	✓(3)	✓(3)	✓(5)
Педагогический принцип (опытное осмысление; круглые столы)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Учебные группы							
из компаний	✓	Один сектор	Одна компания				
(с подгруппой начинающих менеджеров)	Одна компания		✓ (Команды)	Возможно			
Международные участники	✓	Одна страна	Одна компания	Одна компания	✓	✓	✓
Международное местоположение	✓		✓		✓	✓	Один модуль
Самостоятельные письменные работы	✓	✓			Возможно		✓
Наставничество	✓	✓	Инструктаж, консультации				✓
Самостоятельное обучение	✓						✓
«Полевые исследования»	✓	✓	✓			Возможно	✓
Менеджерские обмены	✓	✓			Возможно		✓ (множественные)
Проекты	✓	✓ (Проекты по темам)		✓ (Насущные вопросы)		✓ (Задачи компаний)	✓
Диплом и выпускная письменная работа	✓	✓					✓
Принцип влияния	✓	✓					✓

Если технология действительно разрабатывается в течение двадцати лет, прежде чем завоевать мировую известность в один день, то нам еще предстоит двенадцать лет работы! (Надеюсь, что этого не случится!)

«Границы», встающие на пути воспитания менеджеров

Я знаю, что метафоры лучше не смешивать, но в завершение этой главы мне хочется употребить сразу три — границу, натянутый канат и горный хребет. К тому же все три имеют отношение к стыкам и «границам», о которых писал Рафаэль, где жизнь более богата и разнообразна, более открыта новшествам, но также более напряжена [Raphael 1986]. Какие же удивительные, но трудные места — эти границы.

В своем отзыве один из наших участников писал, что программа — это «работа в процессе, постоянно меняющаяся... всегда на стыке чего-то», и просил нас удерживать IMPM в таком состоянии. Давайте посмотрим, насколько это осуществимо и как этого достичь.

Образование за гранью

Границы разделяют. Они отделяют и перегораживают — на радость и на горе.

Таким границам нет числа, когда дело касается образования и воспитания в области менеджмента. Граница между обучением и восприятием, границы между «учащимся» и «преподавателем», среди «учащихся» и среди «преподавателей». Границы между функциями бизнеса. Самая значимая и широкая граница пролегает между образовательным процессом и процессом управления. Везде препятствия. Пора наводить мосты через эти преграды.

Еще на нашем пути стоят самые элементарные границы — между странами, но если смотреть сквозь призму проблем управленческого образования, хотелось бы видеть их более «укрепленными». Что я имею в виду? Объясняю: по всему миру школы бизнеса удивительно похожи друг на друга, и в этом главная причина, почему любое проявление нового душит в самом зародыше, а заодно не развивается бережное отношение к местным особенностям. Только на минуту представьте, что вдруг открылась универсальнейшая, самая благая истина, и менеджеры всей земли — каждый менеджер! — стремятся наполнить ею человечество. Картина «глобального» становится просто ужасающей.

Человеческие культуры, как и сами люди, очень разнообразны и подвижны: изменяются корпоративные, различаются промышленные, многолики национальные. Если бы управленческое образование ува-

жало все эти особенности, оно было бы в значительно большей степени эклектичным, гибким и индивидуальным, чем мы наблюдаем сегодня. Как бы тесно мы ни сотрудничали, нам все равно будут нужны определенные пограничные линии в образовании и воспитании менеджеров.

Путь по натянутому канату

На границе всегда существуют силовые напряжения. Теперь представьте, что вы приподнимаете эти линии — и они превращаются в туго натянутые канаты. Программа MBA может казаться стабильной, твердо стоящей на земле, но настоящее управленческое образование поневоле бывает извилистым и подвешенным в пространстве. Именно это является критерием его правильности и не рождает ложных представлений. Мы точно знаем, что реальные проблемы неопределенны, двусмысленны и запутанны, они растворяются в нюансах, а не лежат готовыми тюками на земле среди формул, технологий и систем.

Работа с такой программой, как IMPM, часто ощущается как прогулка по канату — строго говоря, перед нами множество параллельных канатов. Мы постоянно сталкиваемся с пропастью, лежащей между понятиями «глобальный» и «местный», ощущаем давление компаний на менеджеров; имеем прямое отношение к конфликту между учебным и рабочим временем, не говорю уже о тревогах, связанных с личными и семейными обстоятельствами наших учеников; а что таит в себе разность подходов Востока и Запада — молчаливого и откровенного «в лоб». Все это сосредоточено в наших аудиториях. Помимо всего, мы работаем под напряжением самих типов мышления — например, вечные противоречия между действием и рефлексией (нужно сделать, но надо подумать); аналитическим и жизненным (необходимость явного, но потребность в скрытом), переменами и организациями (желание бежать вперед и тяга к стабильности). Если обобщить все сказанное, то обнаруживается ряд постоянных оппозиций: теория—практика, образное—конкретное, преподавание—постижение, комфорт—трудности. Пожалуй, самая главная черта проходит между управленческим образованием и развитием менеджеров вместе с ростом организаций. И что окончательно приводит в замешательство, так это несоответствие между действительными знаниями и знаниями, формально измеренными (будь то оценка в университете или «показатель результативности» в компании).

Для наглядности приведу еще одно сравнение: вообразите человека, шагающего по этому канату, в руках у него тяжелая штанга, на одном ее конце сконцентрировано все давление управленческих обстоятельств и обязательств, на другом — требования университетского образования, в середине этой конструкции — опыт и знания

менеджера. Если один из концов перевесит, он упадет. Сохранение баланса предполагает, что работа не будет мешать университету, а обучение в нем — его менеджерским обязанностям.

Растяните все силовые линии, и вы оцените нужность канатов, по которым приходится ступать преподавателям и ученикам. Источником напряжения меньше всего бывает обучение, скорее, все трудности проистекают от ежедневных изнуряющих обязанностей, что приходится выполнять любому менеджеру. Означает же это одно: вы столкнетесь с ними в любой программе, если она действительно управленческая. К тому же, как точно заметил Фрэнк Макколи из Королевского банка Канады, вы сможете идти по канатам, только если они туго натянуты. Нам не дано избежать такого пути. Чтобы пройти его, надо научиться балансировать.

На горном хребте управленческого образования

Горный хребет — та же граница и тот же канат. Часто такие хребты действительно ограждают целые регионы (и порой совпадают с национальными границами). Их можно сравнить с натянутыми канатами — только более твердыми, становящимися узкими лишь в некоторых местах, тогда уж действительно перед вами нелегкая задача. Я думаю, что это, пожалуй, самый точный образ, а вершина горного хребта — лучшая точка обзора для оценки управленческого образования. На ней я и закончу свое долгое выяснение отношений с ним.

Представьте обучение менеджера в виде тропинки, вьющейся по предгорью к вершине. С одной стороны отвесная скала — утес научной нерелевантности. Учащийся не сможет ее преодолеть, не разбившись. С другой стороны крутой обрыв — скользкий склон примитивной целесообразности. Учащийся начнет спускаться, и вряд ли ему уже удастся остановиться. Мы видели, что слишком многие программы скатывались по этому откосу, так же как другие взбирались на скалу и, не удержавшись, падали, разбиваясь вдребезги о камни.

Если вы все еще хотите продолжить путешествие, то единственное безопасное место, куда надо стремиться, — вершина горного хребта, где пересекаются образование и развитие. Это не самое надежное место, оно требует от человека постоянной концентрации и бдительности. Но оно не может не воодушевлять. В конце концов, самое интересное происходит в пограничье. Именно здесь можно ощутить будущее и увидеть новый менеджмент. Присоединяйтесь к нам — отсюда прекрасный вид!

Создаем настоящие школы менеджмента

Любые перемены кажутся невозможными. Но когда они происходят, невозможным кажется прежнее положение вещей.

Алан Лилльский

Пришло время обновлять бизнес-школы — те, которые сами хотят перемен и не боятся изменений. Да, сейчас школы бизнеса в зените славы, прельщают и манят студентов, готовых платить огромные деньги только за то, чтобы потом получать еще большие. Школы производят бешеное количество научных трудов, но не выполняют свое основное предназначение — не подготавливают качественных руководителей.

В каком-то смысле школы бизнеса теряют себя. Они претендуют на воспитание и развитие наших менеджеров, но поставляют обществу всего лишь штатных специалистов, неспособных управлять эффективно. Миссия школ бизнеса в том, чтобы готовить глубоко образованных людей, а они все больше и больше превращаются в трескучих рекламных зазывал. В их стенах должна ощущаться постоянная пульсация глубокой и живой мысли, а они зачастую бездумно копируют друг друга. Многие из школ никак не могут определиться, свести им весь учебный материал к одной «актуальности» или продолжать пребывать в благополучной нормативной «спячке», хотя, по-хорошему, им стоило бы отказаться и от того и от другого. В одной области школы преуспели — в изучении бизнес-функций, но в своих образовательных программах они подменяют этими понятиями все, что называется управлением, практически сводя его на нет. Говоря словами Джеймса Марча, школы бизнеса не исследуют новое, а безжалостно эксплуатируют старое.

Образование в *сфере бизнеса* не подвергалось серьезным изменениям лет уже пятьдесят, а образование в области управления вообще никогда серьезно не рассматривалось. Поэтому пора бы нашим бизнес-школам воспользоваться собственным рецептом, что перемены необходимо осуществлять на подъеме, пока все налажено и есть с чем работать¹. Если они готовы к конструктивной работе, а не просто делать то, что удобнее и выгоднее, мы могли бы предложить им много ценного из собственного опыта.

«Что же делает программу MBA исключительной?» — задался вопросом один профессор. «Короткий ответ таков: ...то, что она дает выпускникам лучшие возможности» [Johnson 1994, р. 30]. А теперь займемся более пространным ответом.

Привилегии образования

Карл Вейк говорил о высших учебных заведениях как о «местах, имеющих исключительно важное значение» [Weick 1996, р. 21]; Альфред Норт Уайтхед писал о школах бизнеса: «Университет, дающий знания, но превращающий это в творческий процесс, который будит воображение... Институт, пренебрегающий этим, не имеет права на существование» [Whitehead 1932, р. 139]. Наши школы бизнеса, осваивающие новые «рынки», ни в чем не отказывающие своим «клиентам» и пытающиеся быть «практичными», — имеют ли они право на существование?

Цель учебного учреждения — создавать и отдавать знания, помогающие учащимся глубже и более осознанно воспринимать окружающий мир. Вследствие чего установлен один-единственный критерий, определяющий всю существующую деятельность подобного учреждения — развивать у студентов способность постигать суть дела. Для этого есть только два инструмента — создание новых знаний и осмысленная процедура их передачи.

В обычной жизни мы негативно относимся к понятию *затишье*, но в образовательном процессе непременно должен присутствовать некоторый элемент «застоя» — и для студентов, и для преподавателей. Во время учебы можно позволить себе без суеты, не растрчивая по-

¹ Филип Уайтли провел параллель между современными школами Великобритании и автомобилестроением 1950-х годов: «Все, что они могут произвести, они в состоянии продать», поэтому у них нет стимула инвестировать в серьезные разработки. «Еще не отменено старое доброе правило: ничто не падает так быстро, как чай-то успех. Боюсь, оно может застать врасплох английских преподавателей управления» [Keep, Westwood 2002].

пусту силы, абстрагироваться от всего лишнего и проанализировать какие-то важные моменты, осмысливая услышанное в аудитории или исследуя что-либо самостоятельно. Современная жизнь становится все более сумасшедшей, и соответственно возрастает роль высшего учебного заведения как тихой гавани, пребывая в которой можно пользоваться предоставленной возможностью оценивать все спокойно и критически. «Вряд ли еще на какое социальное учреждение возложена столь ответственная роль», — писал Роберт Чиа [Chia 1996, р. 417].

Учителя любят свою работу — научные исследования или преподавание, — иными словами, они получают деньги за то, что им самим приносит удовольствие. Любой другой вариант называется попустительством. В благоприятном случае на свет появляются идеи, способные менять этот мир. Когда-то в Восточной Европе было принято специально женить на богатых невестах подающих надежды евреев, для того чтобы никакие житейские проблемы не отвлекали их от науки, тем самым еврейский народ сохранял и преумножал собственное интеллектуальное богатство. Пусть в малой степени, но современное общество поддерживает своих преподавателей, и в этом, до известной степени, проявляется его самосознание. Швыряться такой привилегией было бы слишком бессовестно.

Я считаю, что именно школе *управления* отведена роль в создании менеджмента, который содействовал бы эволюции организационной структуры и процветанию общества. *Каким образом* мы будем этого добиваться? Воспитанием менеджеров, способных совершенствовать работу компаний. *Зачем* мы это делаем? Для оздоровления нашего общества. Достаточно отмахнуться от социального развития — и мы тут же развязываем руки бизнесу; исключаем саму мысль об улучшении компании — и начинаем во всем потакать нашим студентам. И то и другое, увы, встречается слишком часто.

Основная часть этой главы начинается с обсуждения программ, которые, я надеюсь, станут обязательными для каждой школы менеджмента/бизнеса (М/В) в частности, а то и для всей системы обучения в целом. В предыдущих главах мы подробно рассмотрели подбор таких программ. Четырнадцатая глава посвящена определенному аспекту — их развитию, то есть области исследования и возможности переосмысления. В завершение мы посмотрим на саму природу школ и разберем, что можно сделать, чтобы они стали более пригодны, с одной стороны, для развития менеджеров и для организации учебы — с другой, то есть постараться сделать их эффективными для процесса обучения в целом.

Мастерство. Бизнес. Администрирование. «М», «В», «А»

Невозможно отделаться от впечатления, что все программы, предлагаемые школами бизнеса, всегда сходятся в одной точке, а именно на господствующей модели МВА, проникающей во все уровни образования — от университетского до курсов совершенствования управления и докторантуры. То, что эти программы не отвечают требованию прежде всего самого курса МВА, составило содержание первой части этой книги; о том, что их нельзя допускать на другие уровни обучения, мы поговорим сейчас.

Я считаю, что школы менеджмента/бизнеса должны установить отдельные цены на «М», «В» и «А», то есть разделить курс МВА на три его части: сделать отдельную программу по бизнесу («В»), вторую — по администрированию (управлению — «А») и третью, выделив именно «магистерскую» составляющую, — по совершенствованию мастерства («М»). По иронии судьбы ученая степень присуждается не на этом уровне, а выше или ниже его, на уровне докторантуры или после получения высшего образования².

На сегодняшний день школы бизнеса, главным образом, выполняют *вводную* роль — чаще всего именно с них молодые люди начинают служебную деятельность. Набор программ, имеющийся в их арсенале, наводит на мысль, что школы менеджмента/бизнеса могли бы гармонично сочетать все три этапа: вводный, основной и завершающий. Помимо образовательных учреждений они могли бы стать специализированными и повышающими квалификацию, но каждая в своем роде, с учетом особенностей аудитории. Наличие такого пакета программ даст школам возможность расширить и разнообразить ассортимент предложений, направив их на удовлетворение потребностей многочисленных организаций, сфер бизнеса и государства. В менеджменте не может быть «единственного лучшего решения» даже внутри одной страны, не говоря уже о «глобальном» масштабе. Задачи растущих компаний отличаются от целей стабильных мощных корпораций, как и нужды развивающихся стран сильно отличаются от интересов стран с развитой экономикой. В основном бизнес-образование сохраняет весомый крен в сторону крупномасштабного производства, но вряд ли такая модель подойдет для производства высоких технологий или сфер, связанных с интеллектуальным трудом, или даже для

² Это не исключает более глубоких мастерских программ на уровне магистратуры, например в Ланкастере (см. врезку «Критический менеджмент для руководителей» в седьмой главе), но предполагаю, что их потенциал ограничен.

частного предпринимательства — причем сейчас мы говорим только о бизнесе, но существуют и другие стороны социальной жизни. Школы бизнеса, насаждая по всему миру принципы стандартизации, ведут к снижению общей планки.

Я предлагаю набор программ, состоящий из пяти компонентов: специализированные магистерские программы для бизнеса, более общие магистерские программы для практикующих менеджеров, развивающие программы для практикующих менеджеров без получения диплома, образовательные бакалаврские программы и докторские программы для зрелых специалистов.

Специализированные магистерские программы по бизнесу

Найдется место и для лучших программ MBA, они есть у школ бизнеса, но не в нынешнем их представлении.

Мы должны прекратить обманывать себя, что метод натаскивания бизнес-специалистов называется подготовкой общих менеджеров. «М» (мастерство) появится только тогда, когда эти программы будут соответствовать своему содержанию: бизнесу, а не управлению.

Без сомнения, в традиционном MBA присутствует некий симбиоз. Это довольно дешевое штампованное образование для людей, чьи «издержки» на самом деле небольшие (хотя плата за обучение очень высокая). Эта система чрезвычайно удобна преподавателям, чей интерес лежит в области научных исследований, и деканам, которым нужен размах. Проблема этих программ — в претензии на большее, хотя учащиеся приобретают намного меньше, чем следовало бы. Оценивать такое образование нужно по тому, что оно делает лучше всего.

Возможные варианты, уже обсуждавшиеся в седьмой главе, — убрать понятие «А» и заменить его на другие, в зависимости от специализации: например MBM (Master of Business in Marketing) — магистр бизнеса по маркетингу, или MBMR (Master of Business in Marketing Research) — магистр бизнеса по рыночным исследованиям, MBF (Master of Business in Finance) — магистр бизнеса по финансам и так далее. Только, пожалуйста, никаких MBS (Master of Business Strategy) — «магистр бизнес-стратегий» — это не конкретная функция и не набор аналитических навыков. А что делать с более общим MBA, его изначальным понятием? Магистр делового *анализа* (Master of Business in *Analysis*)? Боюсь, что это будет уж слишком общо и чересчур легковесно. Вероятно, такое название и подошло бы в рамках определенной сферы деятельности, например MBV (Master of Business Banking) — магистр банковского дела или MBR (Master of Business in Retailing) — магистр по розничным продажам и тому подобное.

В этом предложении налицо два очевидных преимущества. Во-первых, оно дает возможность глубокого и эффективного изучения того, что предлагают сегодня программы МВА. Во-вторых, для самих учащихся, как и для их работодателей, становится понятнее, какими конкретно знаниями они владеют и что изучали они вполне конкретную сферу бизнеса, а не вообще «менеджмент».

Конечно, учащиеся по таким программам будет необходимо знакомить с более общим материалом — по управлению и по организациям. Но практически это то же самое, чем сегодня занимаются школы бизнеса (показано на рисунке 15.1). Учащиеся в течение первого года обычно проходят серию основных курсов по бизнес-функциям, а в течение второго, в соответствии с выбранной специализацией, они изучают предметы по выбору. Здесь предлагается сместить акцент с общего ознакомления (вводный курс по управлению и работа организации) на специализацию, но с целью всестороннего изучения именно предметов — речь пока не идет о развитии менеджеров.

Тогда студенты, успевшие набрать немного опыта или совсем его не имеющие, учатся самым лучшим образом. С такой подготовкой они смогут работать по специальности намного успешнее, чем делают

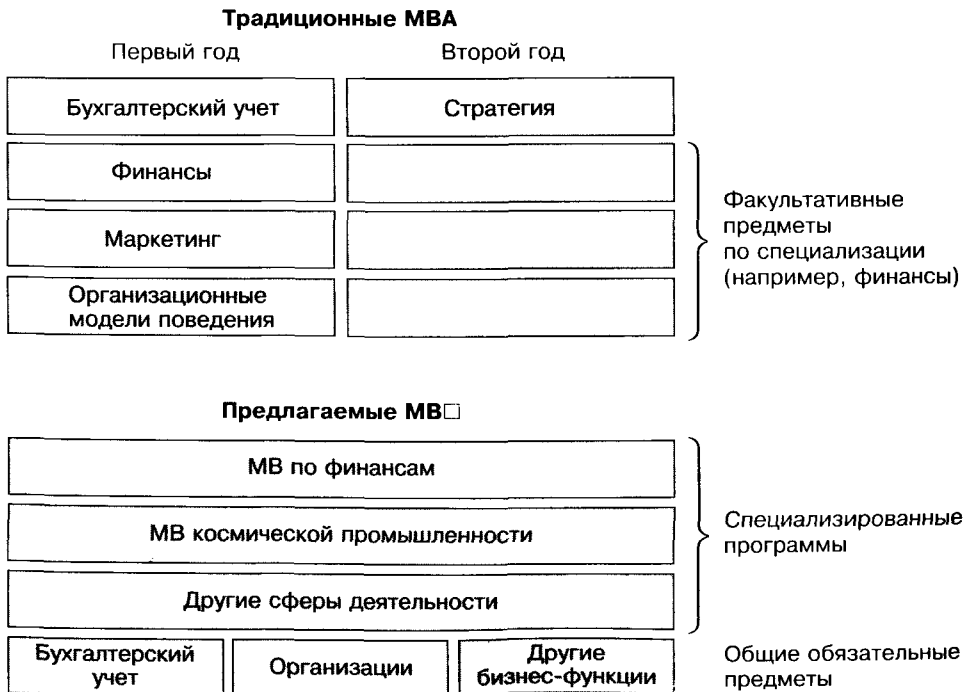


Рисунок 15.1.
МВА и МВ□

это сейчас. Те из них, кто в дальнейшем захочет руководить, вновь вернуться в учебное заведение уже как менеджеры и продолжают образование по управлению.

Значительная часть энергии МВА-образования сконцентрирована на изучении бизнес-функций, в пределах этого идет постоянная борьба за их место и время в учебной программе. Тогда почему не направить эту энергию в нужное русло, позволив каждой кафедре разрабатывать свою отдельную программу для конкретных практических нужд? Специализированные факультеты смогут работать с группами специалистов, к примеру, преподаватели маркетинга будут сотрудничать с маркетологами и фирмами, занимающимися маркетингом: разрабатывать и унифицировать учебную программу, организовывать учебно-производственную практику и, наконец, трудоустраивать выпускников после обучения. Сегодня существуют реальные примеры такого обучения, особенно в Европе (см. главу 7), среди них очень известные программы (одна из них — школы управления при Университете Бата в области продаж). Много примеров подобных программ встречается в Северной Америке, особенно по финансовой отчетности и бухгалтерскому учету. Хотелось бы приложить все усилия для распространения этих успешных начинаний.

Магистерские программы для практикующих менеджеров

Безусловно, менеджеры, работающие в бизнесе, должны разбираться в его специализированных функциях. Но также очевидно, что образование в области управления не может ограничиваться только ими. Поскольку практика управления распространяется намного шире рамок бизнеса, захватывая такие сферы, в которых компонент «В» из МВА не играет никакой роли, то нам действительно необходимы разнообразные магистерские программы по практическому менеджменту (МРМ). И как я уже говорил, тысячам людей предстоит пройти обучение по таким программам.

Полагаю, что лучше всего ориентироваться на двухуровневые программы. Первый уровень — для тех, кто сделал определенную карьеру и кому уже 35–45 лет; как правило, эти люди обладают существенным опытом управления, подолгу и стабильно работают в одной компании и их работодатели готовы оплачивать расходы на обучение. Собственно, это и есть модель IMPM, описанная в предыдущих пяти главах, и она вполне успешно действует. Второй уровень — для более молодых людей, только начинающих работу менеджера. Программы, рассчитанные на них, могут напоминать IMPM, но основное внимание должно уделяться конкретным бизнес-функциям, причем самостоятельное изучение займет едва ли не большую часть времени.

Далее, я считаю, эти программы должны дифференцироваться по отраслям промышленности и видам экономической деятельности, обязательно включая малое предпринимательство, сферу здравоохранения, социальный сектор и так далее. В зависимости от целей они могут быть международными, как IMPM для бизнеса, или местными, как, например, совместная программа MMVS Университета Макгилла и фонда Макконнелла для управляющих в Национальном волонтерском секторе.

Я писал в четырнадцатой главе и хочу повторить еще раз: самым логичным было бы адаптировать ныне существующие программы EMBA. Они уже набирают правильно подобранных людей — именно практикующих менеджеров, продолжающих работать во время учебы. Не вижу никакого смысла в том, что такие программы проводят по шаблону, разработанному для неопытных работников. Конечно, сейчас школам бизнеса, когда они пользуются таким немислимым успехом и переполнены желающими в них учиться, сложно найти стимул для перемен. А если говорить о популярности, то для какой-то части студентов, скорее всего, просто не было альтернативного варианта. Надеюсь, что именно это обнаружится, когда менеджеры откроют для себя новые возможности.

Само название EMBA почти так же хорошо раскручено, как MBA. В принципе его не нужно менять, если «А» будет соответствовать своему истинному значению и «Е» будет *experienced* — «профессиональный, опытный», а не *executive* — «руководящий, административный». Но я предпочитаю новое название — MPM, сразу показывающее разницу в обучении, отличном от MBA. Утверждение нового имени для программы может оказаться нелегкой задачей, но прошло уже столетие, как появилось последнее основное название, взятое на вооружение школами бизнеса.

Образовательные программы для практикующих менеджеров

Я говорил в восьмой главе о стене, разделяющей программы во многих школах бизнеса: с одной стороны, программы, дающие право на получение ученой степени, — они наиболее привлекательны для обучающихся и престижны для преподавателей, и с другой — без такого права, на эти программы преподаватели не обращают особого внимания.

В той же главе отмечены привлекательные стороны программ без права степени, они смогут развиваться в новаторские, если в них вмешается некто, преследующий серьезные цели и обладающий богатым воображением. Дело в том, что такие «некто» встречаются крайне редко. В результате у нас переизбыток клишированных курсов обучения, созданных часто для одной цели — быстрого зарабатывания денег.

По существу, им не место в университетах. Но компании относятся к ним терпимо, что только подтверждает правило о престижности диплома в современном обществе. К счастью, различные неучебные заведения, включая сами компании, стали активнее и зачастую более творчески вводить новые обучающие курсы.

Альфред Уайтхед утверждал, что «обучение в университете сравнимо с приключением» [Whitehead 1932, p. 147]. Вообразите, что к каждой программе по воспитанию менеджеров относятся как к приключению — как к открытию новых миров, а не средству зарабатывания денег. Представьте, что сломаны наконец злополучные стены и лучшие идеи по совершенствованию управления попадут в систему образования, и в результате процесс станет двунаправленным. Надеюсь, наступит день и престиж школ будет зависеть не от модного бренда, а от новых путей, ею предложенных.

Образовательные бакалаврские программы

Если вы действительно хотите найти отличные программы в современных школах бизнеса, не ищите их под названием «магистерские». Мастерство обычно начинается после докторантуры, но я считаю, что оно должно приходить намного раньше — на бакалаврском уровне.

Сейчас есть такие школы бизнеса, правда, в основном в Европе. Когда-то их было много в Америке и в них учили студентов по-настоящему, а не занимались натаскиванием. Конечно, школы бизнеса осаждают со всех сторон требованиями «практичности», но выражение «практичное образование» — оксюморон. Любой, кто настаивает на утилитарности высшего образования, должен быть отправлен в школу торговли; ему нечего делать в университете. Джозеф Уортон безошибочно все это предвидел.

Самое показательное для сегодняшней проблемы университетского образования — смешение требований, предъявляемых к званиям бакалавра и магистра. Сколько раз нам приходилось слышать: «Но я уже изучал „корпоративную культуру“ в университете. Мы даже занимались по тому же учебнику. Зачем мне снова проходить все это?» Такие вопросы вполне оправданны, потому что нелогична сама ситуация. Действительно, а зачем: разве имеет значение, 20 лет тебе или 24 года? Сравните теперь, если «корпоративная культура» будет предложена практикующим менеджерам, у которых уже есть реальный опыт работы. Как вы думаете, откажется ли кто-нибудь из них от такого курса, пусть даже они проходили этот предмет по тому же самому учебнику в университете или по программе MBA?

Для нашей проблемы существует элементарное решение. Изымите прикладной аспект из материала для бакалавров. Ему там не место.

Ведь из-за этого образовательный процесс зачастую превращается в фарс (вспомните вторую главу и работу Тони Уотсона «Motivation: That's Maslow, Isn't It?» [Watson T. 1996]). Я хочу, чтобы вы прочитали лишь одно письмо из множества писем, приходящих мне от студентов, и задали себе вопрос, почему преподаватель или студент, не важно кто, должен тратить время на такое «образование».

Уважаемый мистер Минцберг,

Пишу Вам в надежде, что Вы сможете помочь мне с моим проектом. Я пытаюсь исследовать тему «Формирование стратегии», но, к сожалению, она мне кажется слишком сложной и запутанной. Не могли бы Вы мне что-нибудь посоветовать? Буду Вам очень признателен. Заранее спасибо.

Мы могли бы заменить этот «практический» материал по бизнес-функциям базовыми дисциплинами, закладывающими основы знаний по бизнесу и управлению (психология, экономика, математика, даже история, антропология, литература и философия). Другими словами, дайте студентам фундаментальные знания, то есть хорошее образование. Если они выбрали своей карьерой бизнес и достойны учиться в университете, дайте им то, что действительно нужно в бизнесе: эрудицию и умение мыслить. «В 1916 году основоположники Высшей школы бизнеса [Колумбийского университета]... считали, что гуманитарное образование — лучший способ обеспечить деловых людей „фоновыми знаниями и дополнительной информацией, чему невозможно научиться просто из опыта“» [Aaronson 1992, p. 163]. Пожалуй, основоположники были правы.

Важнее любой отдельной дисциплины — дисциплина мышления, которая прививается и укореняется благодаря серьезным и основательным знаниям в любой области. Прочитайте текст из врезки: профессор философии находит веские доводы в пользу сказанного.

Вам нравится бизнес? Учите философию

*Томас Хурка, профессор,
преподаватель философии в Университете в Калгари (Канада),
выдержки из статьи, опубликованной в «Globe and Mail»,
[Hurka 1990]*

Как мы можем у себя, в Канаде, воспитать людей, готовых успешно конкурировать в деловом мире? Некоторые провинциальные власти считают, что лучший способ — обучить их бизнесу...

Последние данные доказывают, что это в корне неверный подход. Мы будем выпускать более сильных менеджеров, если дадим им сначала общее образование по традиционным предметам науки и искусства. Но наилучшего результата мы достигнем, если дадим им философское образование...

Посмотрите на результаты GMAT... Студенты университетской школы бизнеса, казалось бы, должны быть лучше всех готовы к этому тесту, но они получают самое низкое количество баллов. Лучшие результаты в университете у математиков, затем студентов философии и инженеров...

По мнению социолога Майкла Юсима, студенты-гуманитарии, в отличие от выпускников бизнес-курса, после университета с большим трудом устраиваются на работу в области менеджмента, так как им не хватает специальных финансовых и других прикладных знаний [Useem 1989]. Когда их берут на службу, то, как правило, они идут на более низкое жалование. Однако если им удалось устроиться, то они продвигаются по служебной лестнице гораздо быстрее своих коллег... Исследование, проведенное AT&T, показало, что за двадцать лет работы в компании до верхушки руководства в среднем звене дошли сорок три процента работников, получивших гуманитарное образование и тридцать два процента инженеров. В Chase Manhattan Bank обнаружили, что среди менеджеров с самой низкой квалификацией шестьдесят процентов имеют диплом MBA, в то время как к числу лучших менеджеров компании принадлежало шестьдесят процентов сотрудников со степенью бакалавра искусств. В IBM девять из тринадцати руководителей имели ученую степень в области гуманитарных наук.

Чем же объяснить успех этих выпускников? Тестирование показало, что лучших результатов достигают студенты, которые «специализируются в области знаний, апеллирующих к абстрактным категориям и языку символов, формирующих организованное, хорошо структурированное мышление, навыки сравнительного анализа и умение логически рассуждать». Чем абстрактнее предмет, тем лучше он развивает логическое мышление; чем последовательнее человек мыслит, тем больших успехов он достигает в любом виде деятельности, в которой захочет себя применить.

Это сопоставимо с данными корпорации, свидетельствующими, что на стартовых менеджерских должностях преобладают технические навыки, но на среднем и высшем уровнях они теряют свое значение — необходимыми основными чертами руководителя являются умение общаться с людьми, четко формулировать задачи и требования, ясная мотивировка и логическое мышление.

Школы бизнеса, в чьих программах переkreщиваются многие дисциплины, могли бы взять на себя ответственность за всестороннее образование менеджера. Во многих из них есть преподаватели по экономике, статистике, психологии, истории, которые в состоянии разработать курсы, соответствующие характеру коммерческих предприятий. На самом деле такие тщательно проработанные программы могли бы оказаться более полезными в карьере, чем курс по технологиям маркетинга или стратегии.

Джозеф Уортон призывал к этому в 1870-х годах, Альфред Уайтхед говорил примерно о том же в 1930-х [Whitehead 1932, p. 142]. Им вторили авторы трех основных отчетов по бизнесу в 1959 и 1988 годах:

Университеты... должны уделять больше внимания общеобразовательным предметам [литературе, языку, математике, психологии, экономике] и значительно меньше — специфическим бизнес-функциям, то есть конкретным сферам менеджерской работы [Pierson 1959, p. xiv].

Мы бы рекомендовали, чтобы не менее половины четырехгодичной бакалаврской программы посвящалось общему образованию, и поверьте, что даже того будет недостаточно ([Gordon, Howell 1959, p. 133]; курсив источника. — Г. М.).

В ходе наших исследований мы столкнулись с логически обоснованным беспокойством, особенно среди лидирующих в нашем деловом мире менеджеров, что студенты школ бизнеса менее эрудированны, чем это необходимо... Образование должно быть общим... Действительно, пора школам бизнеса использовать практически все кафедры университета [Porter L., McKibbin 1988, p. 316, 317]³.

Весьма странно, что умные призывы, прозвучавшие из уст столь уважаемых людей, так и не принесли особого результата.

Большинство преподавателей школ бизнеса скажут вам, что студенты университета обычно более творческие и энергичные люди, чем учащиеся МВА, и у них ярче выражена склонность к предпринимательству (вспомните данные, приведенные мною в пятой главе). Это также подчеркивает важность широкого гуманитарного образования, которое принесет больше пользы и учащимся и обществу, чем ограниченное обучение, основанное на специализации. Поэтому не надо ограничивать разработчиков образовательной программы, наоборот, им нужны творческая свобода и полет мысли.

³ Лайман Портер и Лоуренс Маккиббин предложили сокращение «бизнес-составляющей бакалаврской программы до 40 процентов, то есть до минимального необходимого процента для получения аккредитации AACSB» [Porter L., McKibbin 1988, p. 317]. Пожалуй, им не мешало бы поинтересоваться судьбой своей рекомендации.

Один из преподавателей школы бизнеса Эксетерского университета сумел воплотить свои идеи на практике. Роберта Чиа беспокоило преобладание в программе формальных дисциплин, и он решил в пользу более творческого подхода, включив в систему обучения предметы по литературе и искусству. Сравните его мысли, изложенные в следующей врезке, с идеями Томаса Хурки («Учите философию»), делавшим упор на «логическое мышление», а также с разделом «Школа мягких ударов» из третьей главы.

Развиваем у предпринимателей воображение

*Роберт Чиа,
выдержки из статьи, опубликованной
в «Journal of Management Studies»
[Chia 1996, p. 409, 411, 415]*

В этой статье доказывается, что формирование «предпринимательского воображения» — единственный, самый важный вклад, который университеты могут внести в мир бизнеса. Вместо того чтобы уделять излишнее внимание профессиональному обучению по программам бизнеса и управления, добиваясь таким образом большей релевантности, школам лучше взять на вооружение тщательно продуманную образовательную стратегию, целью которой являлось бы «ослабление» мыслительного процесса, чтобы стимулировать тем самым предпринимательское воображение. Это повлечет радикальную перемену всего педагогического принципа, перехода от преподавания аналитических приемов решения проблем к формированию «образного творческого» мышления. В свою очередь, от преподавателей менеджмента потребуются, чтобы они на практике занимались так называемым «интеллектуальным предпринимательством»... что предполагает осознанные и обдуманные действия... смелое погружение в мир идей. Они не должны подвергаться никаким дисциплинарным ограничениям, чтобы в полной мере... ощутить силу чувств и красоту фантазии...

Я верю, что обращение к литературе и искусству является лучшим методом воздействия на молодые умы для формирования у них «ассоциативного мышления»... В то время как традиционный научный подход старается *упростить* комплексное восприятие мира и свести наш опыт к «принципам» и «аксиомам», с чьей помощью учат управлять, литература и искусство способствуют *усложнению* нашего мыслительного процесса, а следовательно, обостряют восприятие тонких нюансов окружающей нас совре-

менной жизни... Именно отказ от доминирующих схем мышления и установленных норм отличает настоящего предпринимателя от всех остальных.

Докторские программы для зрелых

Прорыв к мастерству осуществляется после докторантуры. Но мастерство в чем?

Докторанты преодолевают огромное количество материала, изучают литературу, овладевают в совершенстве способами исследований, по крайней мере так называемыми «твердыми», то есть количественными, методами. Единственное, чего не может освоить постоянно растущее число докторантов, — это как стать самостоятельными и независимыми.

Американская модель

Такой ход событий не редкость, особенно для американских программ. Во-первых, никто не допускается до курса, пока не определит для себя конкретную тему, то есть нужно изучить список и выбрать из него нужное — кажется, это напоминает систему McDonald's. Школы бизнеса предоставляют докторскую степень только в рамках традиционных дисциплин, правда, можно их комбинировать; также не присуждается докторская степень по бизнесу или менеджменту в целом — выбор в основном лежит между маркетингом, финансами и стратегией и еще чем-то подобным, можно подумать, что все имеющее отношение к знаниям о бизнесе и управлении аккуратно насыпано в каждую из этих ямок. В результате всех этих ограничений, во время прохождения докторантуры мышление менеджера не развивается, а мировоззрение просто сужается. Нет нужды говорить, что, если у человека имеется свое, отличное от стандартного видение темы, ему совершенно нечего там делать⁴.

⁴ Согласно данным AACSB, в США в 2002 году темы для докторских диссертаций были следующие: 868 — финансы, 674 — экономика/управление экономикой, 657 — финансовая отчетность, 605 — маркетинг, 581 — управленческие информационные системы, 337 — организационное поведение, 217 — управление производством, 162 — управление персоналом и 151 — стратегическое управление. Итого в сумме — 4252 диссертации. По «менеджменту» — еще 633, по «общим принципам бизнеса» — 249 и 143 — по «международному бизнесу», всего — 1025, или менее одной четвертой вышеуказанных дисциплин [AACSB 2002].

Будущий докторант, как бакалавр и магистр, конечно, должен иметь возможность выбирать темы из списка, но среди них может быть лишь несколько обязательных, а большинство имеющих отношение к области его профессиональных интересов. Когда учащийся сделает все необходимые задания и выполнит письменные работы, он пройдет общее комплексное тестирование по всем вопросам вместе с остальными докторантами, специализирующимися в разных областях. Так проверяются знания по предметам, обозначенным в списке.

Но сегодня продолжает действовать учебная программа, причем в рамках независимого образования, разработанная таким образом, что докторант обладает минимальной свободой выбора и возможностью влиять на содержание курса; более того, у него нет ни малейшего шанса создать действительно нечто уникальное или просто новое.

К этой же «системе ценностей» относится интересная аномалия, с которой сталкивается каждый, проходящий докторантуру. В ходе всего процесса обучения ему неустанно повторяют, что хорошо бы иметь публикацию по теме, иначе он рискует не найти хорошую работу после докторантуры, — и это стандартно для каждой школы. Таким образом, от учащегося фактически требуют написать увертюру, прежде чем он приступит к самой опере. Но как это сделать, если вам еще предстоит овладеть наукой создания оперы, не говоря об увертюре? Существует много вариантов решения, самое простое — «прикрепиться» к исследовательской теме своего профессора. Неплохая идея, если она зиждется на честных отношениях между учеником и научным руководителем, но крайне гадкая, если руководители пользуются этим для пополнения списка собственных публикаций.

Диссертацию надо писать, как создают оперу, потому что она — конечная точка долгих теоретических исследований, плод основательного образования и независимого мышления. Сегодня многим диссертациям недостает дерзкого «прорыва» и самостоятельности, в поисках причины этого мы опять вернемся к учебным программам, где пресекаются всякая инициатива и вольнодумство. (Случается, что диссертация откровенно пишется под тему текущего исследования научного руководителя.) Нельзя сказать, что в современных диссертациях отсутствует строгий подход, скорее его *чересчур* много.

Не все докторские программы предусматривают полное обучение, но в большинстве случаев нужно пройти весь путь. Конечно, нынешний принцип подготовки нуждается в коренной ломке, необходим прямо противоположный существующему подход, позволяющий проводить менеджеру творческое и самостоятельное исследование. Право на обучение в докторантуре и на создание докторской диссертации следует предоставлять людям, не нуждающимся ни в каких подпорках, сумевшим доказать своей работой и независимость мысли, и со-

зидательное отношение к жизни. Иначе, спрашивается, зачем нужна его диссертация — в мире и так хватает ученых-педантов. Хотелось бы, чтобы докторант согласовывал с научным руководителем *свои собственные* программы, самостоятельно определял направление исследований, причем не важно, будут они укладываться в рамки традиционных систем или нет. Иными словами, программа каждого менеджера должна быть разработана индивидуально.

То и дело повторяется одно и то же: докторанта просят исследовать какой-нибудь пустячный вопрос, выхватив его из общей темы. Я категорически с этим не согласен. Действительно интересные диссертации посвящены крупным проблемам. Я не говорю об изучении всего подряд, а имею в виду, что надо сконцентрироваться на чем-то одном и важном. Когда у пишущего появляется вдохновение, он всегда попадает в самую точку. Увы, слишком многие пишут диссертации, как гвозди заколачивают — вкривь и вкось. Таким же образом они продолжают писать, когда получают профессорское звание. Поэтому, если вы действительно интересуетесь проблемами сегодняшнего бизнеса, почитайте лучше «Дилберта», а не научные бизнес-журналы. (Если вы не принадлежите научному миру, советую вам взять в руки один из них и просто пробежать оглавление.)

Европейская традиция

Получение докторской степени в Европе имеет иную традицию и впадает в противоположную крайность. Как правило, нет никакой программы, никаких курсов, никаких экзаменов. Докторант встречается с профессором, обсуждает тему, а затем исчезает на несколько лет для написания диссертации, после чего появляется и вновь приходит к преподавателю, чтобы вручить ему готовую работу. Под влиянием американских школ большинство уже перенимают описанную выше систему. Но к счастью, существуют и приятные исключения. Об одном из них — в нашей врезке.

Диссертация без специализации

Несколько лет назад совершенно неожиданно я получил письмо от норвежского консультанта Ларса Грота. Ему потребовалось снять какой-то вопрос, связанный с докторской диссертацией. Что-то меня зацепило, показалось необычным, поэтому я сам позвонил Ларсу и поболтал с ним. В ближайшее время мне предстояло лететь через Осло, и мы договорились встретиться в аэропорту.

Предварительно Ларс послал мне отрывок из диссертации, и я начал читать прямо в самолете. Исследование было о воздействии информационных технологий на структуру компаний. С 1950-х годов по этой теме прошла целая куча однообразных скучных публикаций, без конкретных фактов, но зато полных обещаний. Его работа оказалась на удивление интересной. Она совсем не была насыщена «количественными характеристиками» — вовсе нет, в ней просто был собран богатый опыт Ларса в качестве консультанта — непозволительная штука для уважаемых программ докторантуры.

Ларс поделился со мной своей проблемой. Он работал в классической европейской традиции, под руководством факультета социологии Университета в Осло. В тот момент, когда он был готов представить руководителю на изучение восьмилетний бесценный труд, профессор скончался, и никто из его коллег на кафедре не захотел взять докторанта. Ларс объяснил мне, что в Норвегии существует правило, согласно которому такого рода диссертацию можно защищать в любом другом университете, если преподаватели согласятся ее заслушать. Он просил моей помощи.

Собственно говоря, он уже обратился в широко известную школу экономики и бизнес-администрирования в Бергене (Норвегия). Я позвонил знакомому и попросил внимательно отнестись к Ларсу. Все сложилось крайне благоприятно и, к чести школы, ему разрешили защищать диссертацию в Бергене. Это было уникальное событие!

Он попросил меня быть оппонентом. В конце концов впоследствии работа вышла в издательстве Wiley отдельной книгой под названием «Future Organizational Design» («Будущая организационная структура») [Groth 1999], и мне пришлось составлять к ней введение. Вот что я написал:

В своем отзыве (на защите), я перечислил аргументы, почему эта диссертация неприемлема: слишком обширная тема, предмет не раскрыт, не проведена работа по систематизации материала, текст слишком затянут. Совершенно не ясен ни тезис, ни возможность практического применения исследования. Но не спешите доверять профессорам, когда дело касается таких вещей. Честно говоря, по всем параметрам это уникальная работа — в ней есть глубина, творческий подход, прекрасный язык, структура, исторический взгляд. Исследование свидетельствует о высокой авторской эрудиции и свободе от всяческих «принятых норм» — очень немногим высокочтимым авторам диссертаций удавалось этого достичь. По некоторым вопросам я не согласен с автором, но меня восхищает то удовольствие, с каким он работал над книгой, и которым она пронизана вся от начала до конца. Вот признак истинной учености.

Докторские диссертации, написанные в европейском стиле, не всегда получаются такими же удачными, точно так же среди диссертаций, сделанных по американским стандартам, встречаются творческие и интересные работы. Но должна присутствовать некая золотая середина, на которую можно было бы ориентироваться, при этом в значительной степени возлагая на докторанта ответственность за структуру программы и ее исполнение. Мне кажется, именно так обстоит дело у нас в Монреале.

Объединенная докторская программа по управлению

По инициативе правительственного комитета по высшим учебным заведениям школы бизнеса четырех университетов Монреала были вынуждены присоединиться к единой докторской программе. То, что поначалу казалось катастрофой, обернулось отличной возможностью для сотрудничества. Нам удалось собрать наши ресурсы, включая сотни преподавателей, и создать действительно интересную модель, нечто среднее между европейской и американской традициями (как сама монреальская жизнь). Мы разработали основную программу (с тех пор в нее были внесены лишь небольшие изменения) со следующими особенностями.

- Программа не предлагается в какой-то конкретной области знаний, этого нет в принципе. При подаче заявления человек должен описать ту область, какую он хотел бы исследовать, а специально созданные комиссии по отбору (в университете, куда он обращается, а затем комиссия с представителями из всех четырех университетов) выбирают те работы, которые встретили поддержку и желание со стороны преподавателей работать с данной темой. В основном подают заявки, не выходя за рамки стандартных направлений, но так поступают не все.
- Для программы нет четко определенного расписания. Каждая «программа» разрабатывается под конкретного докторанта, работающего совместно с комиссией. Конечно, она может навязать свои правила как единственные условия работы, но большинство этого не делают.
- После первой стадии *подготовки* (демонстрация базовых знаний по предметам специализации) следует стадия выбора *темы диссертации*, при этом по каждой задаче формируется комиссия наблюдателей-консультантов. Докторант приглашает в комиссию

несколько членов преподавательского состава, и хотя бы один из членов должен быть из другого университета.

- Программа обучения по специализации разрабатывается докторантом совместно с комиссией. Она включает соответствующие факультативные предметы (ежегодно предлагается примерно пятьдесят дисциплин), два курса в смежной области знаний и темы для двух теоретических работ (позже это требование было вычеркнуто), в которых докторант глубоко изучает какой-нибудь аспект, взятый из литературы. В дополнение каждый докторант, участвующий в программе, должен пройти три основных семинара: «Основы административного мышления» (позже сделан факультативным), «Методология проведения исследования в менеджменте» и «Педагогика в менеджменте».
- Комплексный экзамен в конце этапа специализации проводится полностью индивидуально для каждого докторанта; принимает экзамен комиссия по составленному вместе списку.
- Контролирующая комиссия снова собирается на этапе создания и представления самой диссертации (хотя члены обычно не меняются). Как в большинстве других программ, эта комиссия принимает предложения по теме исследования, а также заслушивает саму презентацию. И то и другое представляется публично. (Мою совместную работу с Жан-Мари Тулузом, детально описывающую изначальную структуру программы, можно запросить по santa.rodriques@mcgill.ca.)

Объединенная докторская программа по управлению существует с 1976 года (и приобрела с тех пор большую популярность). На декабрь 2002 года было выпущено 234 человека, и несколько презентаций заработали престижные награды. (Должен сделать еще одно замечание: я работал в основном с более старшими участниками программы, кому уже за тридцать, и это было для меня большим удовольствием. У них обычно богатый и интересный опыт, связанный с их работой, которую им пришлось оставить, чтобы вести жизнь бедного докторанта, и они, как правило, искренне отдают себя науке.)

Значимость исследования

С 1960-х годов школы бизнеса становятся эпицентром научных исследований, местом эклектичных конференций и встреч многих ученых. Не прошло и десяти лет с начала бурной научной деятельности, как в журнале «Fortune» появилась статья с подзаголовком «Выпускники

школ бизнеса порой слишком переоцениваются, а деятельность школ часто остается недооцененной» [Zalaznick 1968, p. 168]:

Осталось незамеченным и однозначно недооцененным новое и многообещающее направление деятельности школ бизнеса. В последние годы многие из них проделали серьезную и нелегкую работу по привлечению первоклассных ученых на свои факультеты, тем самым значительно повысив качество исследований, которые проводятся под их эгидой. Эти ученые решили целый ряд трудных задач [p. 169].

В школах бизнеса исследователи работают в двух основных для нашего времени направлениях. Одно касается всех сфер функционирования бизнеса; как уже было отмечено, достигнут некоторый прогресс в области изучения отдельных его функций, таких как финансы и маркетинг, и результаты этой деятельности очевидны. Второе направление, поддерживаемое далеко не всеми, — изучение проблем организаций, но не управление ими.

В общественных науках, в особенности в антропологии, социологии, экономике и политологии, исследования в основном проводят по глобальным общественным темам, и только одна наука — психология — занимается личностью. К сожалению, серьезно не изучается вопрос активного взаимодействия между личностью и обществом, а именно устройство разных систем, имеющих большое влияние на все, что нас окружает. Мы живем в мире организационных структур — с момента рождения в роддоме до момента смерти и похорон на кладбище. Сама экономика подразумевает наличие различных организаций. Правительство тоже есть не что иное, как сеть социальных организаций, объединенных системой законодательной и исполнительной власти. Остальное общество, так называемое гражданское, также представляет собой совокупность различных организаций: неправительственных структур, попечительских фондов, кооперативов и так далее. Для нас очень важно понимать этот феномен, и именно в школах бизнеса этому вопросу надо уделять достойное внимание.

Итак, потенциал неограничен. И я верю, что результат тоже будет потрясающим — собственно говоря, это один из самых нераскрытых секретов научного мира.

Сито для промывки научного золота

Побывайте на ежегодном заседании Академии управления, и вы встретитесь там с тысячей ученых, занимающихся всякими значимыми для организаций вопросами. Многие большие педанты и за-

нуды, некоторые — просто ужасны, но лучшие из них составляют основной капитал научного сообщества.

Большинство ученых общаются друг с другом или лично, на заседаниях Академии управления, или через многочисленные специализированные журналы. Иногда в них проникают и практикующие специалисты, но в основном их дороги лежат в другом направлении. Многие практики-менеджеры не обращают никакого внимания на научные исследования, считая их ненужными и не относящимися к делу. Но упомяните при них имя Майкла Портера, или Джеймса Брайана Куинна, или Эдгара Шейна — и реакция будет великолепной. Напомним, что много современных самых влиятельных авторов, пишущих о менеджменте, — серьезных мыслителей, которых действительно читают, — сделали свою карьеру именно в науке.

Действенный не значит эффективный

Научные исследования по организационным темам и по проблемам управления страдают двумя недостатками. Во-первых, они не очень эффективны, во-вторых, они не всегда доступны.

Находить в научных исследованиях действительно ценные мысли — все равно что промывать золото. Искателю придется отмыть весь ил и песок, прежде чем появятся драгоценные крупы. Труд чрезвычайно кропотливый, и большинство работающих менеджеров его избегают. Это оправданно, но жаль — ведь крупы могут быть очень ценными.

Совсем неплохо, если научные исследования смогли бы стать более эффективными. Также было бы недурно, если исследования по физике и фармацевтике стали бы более действенными. Отбросьте всю мишуру и сконцентрируйтесь на том, что действительно важно. Но как отличить одно от другого? (Мой профессор однажды сказал, что теории проходят три стадии: сначала они ложные, затем разрушительные, а в конце становятся очевидными.) Собственно говоря, добиваться внедрения исследований не так сложно — администраторы и бухгалтеры именно этим постоянно и занимаются. Что действительно сложно, так это добиться эффективности.

Мы не можем предсказать, кто, где и как сотворит драгоценные научные крупы. И время и место вроде бы подходящие, люди так красиво говорят, получают высокие баллы и уверенно себя чувствуют в престижных университетах, и как часто мы заблуждаемся на их счет, а лучшие идеи тем временем могут зародиться в самых неожиданных местах. Настоящие научные работы несут в себе элемент предвидения и заряд дерзости, тогда и результат оказывается самым неожиданным, говоря иначе, истинные исследования должны по-

пирать общепринятые точки зрения. Может быть, поэтому слишком правильные места и слишком правильные люди — хранители расхожей мудрости — часто оказываются менее успешными, чем те, кто вызывающе не соответствует общеустановленным нормам. Для меня пример великолепного ученого — малыш из сказки Ганса Христиана Андерсена, посмевавший «обнаружить», что король-то голый.

Исследования для Билла и Барбары

Другой недостаток научных работ — их недоступность. Мы, ученые, общаемся друг с другом в таких местах, как Академия управления, публикуем работы в таких журналах, как ежеквартальный «Administrative Science Quarterly». К большинству наших исследований нет никакого доступа: мы проводим их и оцениваем в своем узком кругу, и поэтому они редко становятся достоянием интересующейся публики, за исключением очень дотошных и настойчивых специалистов. Мы считаем, что только у нас есть право оценивать работы друг друга, но при этом требуем от общества, чтобы оно нас содержало. Это верх высокомерия, и под стать ему молчаливое согласие тех, кто все оплачивает. Безусловно, мы пользуемся самонадеянностью как щитом, оберегая себя и свои утонченные мысли от грубого мира, и никогда не признаемся в том, что легкий флёр наших идей часто оборачивается дымовой завесой, за которой мы прячем собственную недобросовестность и несостоятельность.

Ученые, работающие в области бизнеса и менеджмента, не исследуют расщепление атомного ядра. Они занимаются тем, с чем любой человек, а тем более менеджер, каждый день сталкивается в жизни. Поэтому необходимо ввести в практику интересно написанные работы свободно передавать заинтересованным в них менеджерам. А все, что сложно объяснить, скорее всего, того и не стоит. Правда, могут мешать жаргонизмы, но имейте в виду — это тоже часто оказывается ширмой, прикрывающей недоброкачественную работу.

Несколько лет назад мой хороший друг Билл попросил составить ему и его коллеге Барбаре компанию за обедом. Передо мной сидели два умных менеджера, прекрасно умеющих формулировать свои мысли. Билл управлял отделом маркетинга в National Film Board of Canada с тремя сотнями сотрудников, большинство из них отчитывалось вначале перед Барбарой, отвечающей за весь канадский сектор. Она очень хотела со мной встретиться и обсудить какие-то вопросы управления.

В то время я готовился к научной конференции по менеджменту — в качестве оппонента представляемых там работ. Я как раз прочитал их, и мне стало любопытно, как бы отреагировали Билл и Барбара.

Я решил написать отзыв с учетом их мнения. «Билл, Барбара, вам это как-то интересно?» Многие ученые были недовольны моими замечаниями, поэтому при публикации статей, параллельно со своими комментариями, я решил поместить высказывания Билла и Барбары [Mintzberg 1982]. На их фоне моя критика выглядела очень нежно! Кое-что стоит привести как пример уровня мышления менеджеров, никогда не обучавшихся в школах бизнеса.

Это не просто эгоизм — это солипсизм... Все написанное смахивает на русскую матрешку: сомнительные факты, а внутри скрываются другие сомнительные факты, а глубже следуют еще одни — и все они банальные, поверхностные и изначально не вызывающие никакого интереса. Что еще хуже, вся работа написана в стиле, который я назвал бы вымученным (Билл, [Mintzberg 1982, p. 245]).

Кошмарный объем работы, написанной для того чтобы установить простую истину: «Как много трудностей у руководителей в их контактах с подчиненными и как различны их манеры общения». Эврика! (Барбара, [p. 243]).

[В этом исследовании] автор пытается измерить то, что по природе своей не определимо в количественных категориях. Все равно как художественный критик начал бы утверждать, что если потолок Сикстинской капеллы был бы на один метр ниже, а расстояние между указательными пальцами Бога и Адама на один сантиметр больше, то производимое впечатление было бы на два процента слабее. Такой подход лишен всякого воображения и говорит о поразительном непонимании сути вещей (Билл, [p. 246]).

Проблема в том, что руководства такого типа («как лучше» в вопросах межличностного общения) вообще не нужны: хорошие управляющие в них не нуждаются (как-то без этих советов они добились своего высокого положения!), а плохих все равно не научишь этому по книге (Барбара, [p. 247]).

В целом Билл заключил: «Большинство работ очень расплывчаты и неоправданно раздуты, и все ради того, чтобы сделать вывод, изначально очевидный», а Барбара сказала: «Больше всего меня раздражало во время чтения свербящее подозрение, что все это выполнялось как самоцель» [p. 243].

Ученые могут вполне оправданно возразить, что массовому читателю нет никакого дела до этих мимолетных суждений об их работах, так как, судя по уровню продаж, деловая литература и так пользуется бешеным спросом. Справедливо. Именно уверенность в этом и не мешает исследователям писать для самих себя. А правда в том, что там, на рынке, много таких Биллов и Барбар — опытных менеджеров, которые не читают подобную литературу, но были бы счаст-

ливы найти хоть какие-нибудь интересные идеи в научных работах (поэтому Барбара захотела со мной встретиться), точно так же, как есть Портер, Куинн и Шейн, которые были бы рады этими идеями поделиться. С такими менеджерами мы постоянно имеем дело на занятиях программы IMPM. Свою работу я завершил соответствующим образом — «предложением Билла и Барбары»:

Надо объявить, что любая заявка на тему или на финансирование исследования, любое представление статьи для журнальной публикации будут подвергнуты скрупулезному анализу опытного и умного менеджера-практика. И прежде чем тема или статья будут утверждены, этот менеджер должен признать ее уместной и компетентной. А затем посмотрим, что произойдет... Если вы не в состоянии удовлетворить запросы руководителей и менеджеров, то что вы надеетесь сделать для управления? [Mintzberg 1982, p. 258–259].

Из запасников — в галереи

Проблема существует не только с проведением исследования, но и с его применением. Мало кому со стороны известно все то интересное, что происходит в области теоретического изучения организаций.

Опишем это так. В хранилище организационных исследований постоянно полно народу — ученых, вечно над чем-то корпящих. А вот верхние помещения нашего музея — выставочные залы — обычно пусты. Лучшие экспонаты не представлены вовсе или выставлены неудачно. Из музея отправимся в модную галерею — там народу больше, но все они почему-то предпочитают примитивные изображения сложным и интересным решениям. Популярные работы предлагают нам готовые формулировки — эдакие цифры в картинках, а мы почему-то думали, что в менеджменте прежде всего важна богатая игра оттенков.

Получается, что нам оставлен один-единственный выбор: или поверхностная «актуальность», выставленная на продажу в галереях, или фальшивая «серьезность», пылящаяся в запасниках? Так и хочется сказать: «Чума на оба ваши дома!» Необходимо не выбирать, а соединять серьезные потребности с интересными идеями — свести вместе научный *импульс* и практический *резонанс*, глубокие запросы и продуманные ответы.

Мой призыв к серьезным ученым откликнуться на потребности практического менеджмента не надо воспринимать как попытку унижить мир науки, напротив, эта связь только укрепит его и сделает сильнее. Необходимость решать насущные жизненные проблемы заставляет исследователя докапываться до самой сути явлений и пони-

мать их лучше остальных. И это же вынуждает его учиться передавать сложную информацию доступным языком. Благодаря глубине и ясности стали так популярны работы Портера, Куинна и Шейна — и не только среди практиков, ведь преподавателям очень нужен материал для лекций, который они тщетно ищут среди «строгих» научных публикаций.

Существуют замечательные журналы: «Harvard Business Review», «Sloan Management Review», «California Management Review» — в них грамотно и результативно наводятся мосты между наукой и практикой. Но это капля в море, тем более что из них широко распространяется лишь один журнал. Не помогает даже тенденция последнего времени все обращать на пользу «практическому» применению. Пока мы будем извлекать из хранилищ думающих настоящих ученых, не забыть бы отправить опытных умных практиков в галерею.

О природе научных исследований

Ригидность или релевантность? Вечная тема яростных научных споров, ведущихся вокруг школ бизнеса. Но и строгая заданность, граничащая с окоченелостью, и сиюминутная «актуальность» — обе эти черты колодой лежат на пути к получению глубокого образования.

Спасибо, только не надо так «научно»

Несколько лет назад в «Strategic Management Journal» была опубликована редакционная статья, в которой я прочел такое: «Если мы хотим способствовать росту в области знаний и развивать новые серьезные контакты между наукой и практикой, нам необходимо усовершенствовать исследования и понять, что полезность следует из тщательной строгости» [Schendel 1995, p. 1]. Само это заявление нельзя назвать «строгим», так как в доказательство его не было представлено никаких фактов. Как обычно, оно было принято на веру.

Почитайте «строгую научную» литературу, и может быть, вы придете к противоположному заключению: что ригидность, именно методологическая, мешает релевантности. Люди, уделяющие слишком большое внимание форме исследования, часто забывают о его содержании.

Конечно, интеллектуальная строгость, имея в виду определенную четкость мышления, никоим образом не мешает содержанию. В редакционной статье автор тоже уточняет это положение, говоря о «тщательной логичности», но в действительности он имел в виду следующее: «Исследования в этой области не должны превращаться во что-то гипотетическо-умозрительное, во взгляд и нечто или, наобо-

рот, в бойкую журналистику; они должно являть собой продуктивные работы, предназначенные для практического применения, с обязательными выводами, которые любой человек может самостоятельно использовать в своей деятельности» [Schendel 1995, p. 1].

Думаю, что сама статья являет собой образец бюрократического исследования, так как автор стремится вывести за скобки всю область «человеческого измерения»: воображение, интуицию, пытливость. Если я изучаю какое-то явление, обнаруживаю интересное его решение, то оказывается это не «научно» только по той причине, что кто-то когда-то не наткнулся на ту же самую идею и не утвердил ее в качестве доктрины? Довольно принять это как должное, и нам придется отказаться от всяких когда-либо разработанных учений, от открытий, совершенных в любой области, от физики до философии, ведь все эти изобретения — плоды творческого интеллекта — уникальны. («Простите, господин Эйнштейн, но ваша теория вероятности слишком умозрительна и бездоказательна, мы не можем ее опубликовать».) Сумантра Гхошал как-то рецензировал одну работу еще до ее публикации, вот что он написал автору по поводу его статьи, когда она вышла в свет:

Я читал три варианта статьи... Из-за неоднократных переделок текст сильно изменился, прежде всего он утратил свою индивидуальность. Считаю, что новая аргументация... она привлекательна, но фатально приводит к поверхностному решению. Цитаты и ссылки на литературные источники лишили текст насыщенности и вымыли из него почти все предположения, так мне понравившиеся при чтении первого варианта. Хотя теперь статья выглядит более «научной», не уверен, принесет ли это кому-нибудь пользу... Не могу избавиться от сожаления по поводу потери и в стиле описания, и ходе размышлений, и в системе доказательств, понесенных текстом в угоду цитатам, четким определениям и гладкости изложения.

Индуктивный, но не «качественный»...

Говоря сухим языком определений, наша дилемма отражает обычную научную полемику об индуктивном и дедуктивном. Индукция лежит в плоскости генерирования идей, концепций, теорий, и в первую очередь это исследования. Они могут потребовать проверок и испытаний, но это вовсе не обязательно, а вот дать им описание необходимо, и оно должно получиться ярким и интересным, чтобы в дальнейшем стимулировать творческую мысль. Все, что относится к индуктивному, повторить невозможно, потому что любое открытие слишком индивидуально — оно выдумка определенного ума, все равно как со-

здание нового продукта или написание романа. Дедукция, в отличие от индукции, предполагает прежде всего проверку результатов и их толкование. Это процесс можно повторять сколько угодно.

В школах бизнеса обычно относятся к описанному выше различию иначе, что приводит к ошибочным представлениям: исследования противопоставляются по принципу «качественное» или «количественное». К примеру, проведенная мною индуктивная исследовательская работа была отнесена к «качественной», хотя она перенасыщена цифрами и вычислениями (см.: [Mintzberg 1973; Mintzberg, McHugh 1985]).

Проблема заключается в господстве мнения, кстати разделяемого многими учеными, чьи имена не сходят со страниц научных журналов, что истинные исследования могут быть только «количественными», а «качественные» — вероятно и нужны иногда, но разве что для баловства. Впрочем, сам факт применения этих двух понятий ясно показывает, что дедуктивное исследование невозможно без индуктивного — мы можем опробовать и испытывать только то, что было ранее изобретено и придумано. Поэтому без индукции не будет никаких новых идей. Карл Вейк как-то процитировал Сомерсета Моэма: «Она погрузилась в мир банальности, и мощным брассом опытной пловчихи уверенно поплыла к белым скалам очевидного» ([Maugham 1949], см.: [Weick 1969, p. 63]). Естественно, теории надо опробовать. Но только если они интересные.

Предвзятое отношение к свободному проявлению собственного мнения довольно пагубно влияет на подготовку докторантов, которых учат исключительно количественным методам (в основном статистическим) как лучшему способу исследования. Не выдержавшие такого натиска чисел, а с ними надо постоянно что-то делать, просто не получают докторской степени, несмотря на то что существуют всевозможные замечательные научные работы, не содержащие никаких цифр. А почему бы не отстранять от программ по подготовке к докторской степени тех, кто не в состоянии выдвигать свежих идей?

Тем временем назад, к релевантности

По другую сторону этого спора лежит релевантность. Вульгарные призывы к «пользе» и «актуальности» ничем не лучше снобистских требований «научного» и «строгого» подхода. Понятие «релевантность», преподносимое как дар на блюдечке с золотой каемочкой, когда не нужно ни думать, ни пробовать, ни прилагать каких-либо усилий, явилось причиной огромного количества ошибок в управлении.

Повторяю еще раз, нам нужна не полезность, а вдумчивость; перифразируя Кейнса, скажу, что мы узники наших собственных идей

(«Практичные люди... обычно являются рабами доктрин усопших экономистов» [Keynes 1936] — см. девятую главу). Потому нам нужны отличные теории и альтернативные пути для лучшего понимания мира. Но появляются они вследствие усилий, которые надо прилагать при объединении свежих представлений с собственным опытом. Ключевое слово здесь — *усилие*: мы учимся скорее, будучи загнаны в тупик, чем пребывая в сытом самодовольстве, в итоге, пройдя нелегкий путь, мы добираемся до сути. А борьба предстоит хотя бы потому, что слишком очевидная «полезность» часто оказывается несообразной действительности.

Описание, а не рецепты

Из споров о природе научных работ по управлению можно сделать один важный вывод: назначение таких исследований — описывать, а не предписывать. Определить, как действовать и почему, — задача менеджера, сталкивающегося с конкретной проблемой. Только он в состоянии наметить путь решения, исходя из ситуации. Даже консультанты могут только *советовать*. А ученый помогает специалистам-практикам расширять свои знания и представления; *описав* явление, он предлагает новое видение, альтернативный взгляд, чтобы актеры-менеджеры на сцене жизни могли ярче воспринимать мир и действовать более эффективно. Когда я сталкиваюсь в аудитории с требованиями студентов, не имеющих никакого опыта, выдать им готовые решения, я всегда отвечаю: «Вы смогли бы войти в эту дверь, если бы не знали, как поворачивать дверную ручку? Почему же вы думаете, что можете что-то сделать в организации, даже не представляя, по каким законам она живет?»

Доля вины за это лежит на школах бизнеса, легко поделивших сложную реальность делового мира на узкие темы и предметы, и любой профессор может трубить о своем понимании истины (вспомните шестую главу и описание модели REMM Дженсена и Меклинга). Вместо образовательного процесса мы имеем коллекцию противоречащих друг другу предписаний и деклараций: на занятиях по финансам поют хвалу цене акций, по этике — превозносятся чудеса социальной ответственности и так далее.

В равной степени мои упреки обращены и к деловым изданиям, навязывающим читателям свои рецепты в бизнесе. Снова, в который раз, говорю: нигде и никогда вы не найдете в управлении «единственного правильного пути», нет универсального «практического» решения проблемы. Замечательно, когда предлагаются разные способы и методики, но описательно и «критически»: как они действуют, в каких ситуациях, когда их не надо использовать. Менеджеры смо-

гут сами принять решение, что они, в конце концов, и должны делать, — как, когда и стоит ли вообще использовать ту или иную методику. Придется снова вернуться к черепу с костями, и отпечатывать этот угрожающий знак на всех публикациях, посвященных приемам управления: «Внимание! Опасно, если применять вне контекста». Методики в руках мудрых людей созидательны, но готовые формулы, попадающие в умы не умеющих мыслить, приводят к разрушению. Вот почему образование, предлагаемое в школах менеджмента и бизнеса, должно в первую очередь помогать людям научиться думать.

Погружение и отстранение

Хорошая научная работа основана на таком явлении, какое еще никем не было описано. Изучая его, ученый погружается так глубоко, что начинает разбираться в богатстве всех нюансов. А исследовательские методы напоминают многочисленные анкеты-опросники, которыми забит наш почтовый ящик; все они только отдаляют от предмета изучения, часто приводя человека вовсе не к озарению, а в замешательство, так как полученные данные слишком неосновательны, чтобы отражать глубину исследования. Отчужденность от предмета изучения в практике научного исследования ничем не лучше отчужденности в практике управления. Действительный ученый зачастую откапывает истину по крупицам, шаг за шагом.

Но когда удается подойти к цели совсем близко, исследователю не мешает на какое-то время прерваться; достаточно отойти от предмета изучения, чтобы начать воспринимать его по-новому. Иными словами, исследователю нужно сначала погрузиться в работу, а потом отстраниться от нее.

Лупы и молотки

Так ли уж мы поощряем своих ученых уходить с головой в научную работу? Едва ли, если направляем их куда и как попало. С докторантами мы поступаем именно так: на годы отправляем их в библиотеки и просим подобрать себе тему для исследования. Библиотека — не самое подходящее место для такого поиска. Даже менеджеры, уже вкушившие реальный мир практики, почему-то быстро забывают о его проблемах.

В результате учащиеся не получают естественного импульса, что приводит к немеренному количеству работ, посвященных отвлеченным теоретическим конструкциям и описывающим чужие точки зрения: теория игр, компьютерные сети, корпоративная социальная ответственность (опять!) — все, что модно на сегодняшний день в на-

учном мире. При однобоком взгляде на организации, да и на многое другое, когда рассматриваешь их через лупу и видишь отдельное, вырванное, — все выглядит искаженным. Вспомните «правило инструмента» — дайте молоток в руки маленькому мальчику, и он везде будет видеть гвозди. Ограниченное понимание ничуть не лучше примитивных технологий. И ни одной организации не захочется, чтобы ее шарахали по голове молотком или изучали через лупу.

На мой взгляд, интересная научная работа по управлению вообще начинается не с импульса-толчка, а с силы притяжения: рядом с менеджером всегда найдется насущное дело и значительное явление, вызывающие, чтобы исследовали их, а не «салонные концепты». И инициатива должна исходить от самого человека, увлеченного делом [Lawrence 1992, p. 140]. Я всегда говорю докторантам: «Начинайте с интересного вопроса, а не с красивой гипотезы». Найдите живую проблему, изучите ее с практической стороны и начинайте действовать; доискивайтесь, собирайте данные и, основываясь на них, проверяйте на здоровье все возможные теории и формулы, но рассматривайте вопросы во всех ракурсах — независимо от того, обнаружите вы их в литературе или нет.

До сих пор помню, хотя прошла целая вечность, поразивший меня контраст между двумя небольшими конференциями, на которых я присутствовал. Одна — по информационным технологиям, где было много именитых профессоров, с исключительно развитым охотничьим инстинктом: каждый из них выслеживал «правильное» применение своих технологий, и мне на ум пришла пантера, выжидающая на дереве очередную жертву, чтобы, увидя ее, бесшумно устремиться вниз и атаковать. Толчок удвоенной силы. Другая конференция была посвящена вопросам международного бизнеса. Меня сразу удивило, почему же здесь полно неординарных свежих идей? Да потому что докладчики и участники конференции варились в одной среде — все они были вовлечены в решение проблем интересных, но обычных для людей, занимающихся управлением.

Последнее связующее звено

В исследовании есть один последний, самый важный компонент, связывающий все остальные: энтузиазм. Подумайте над двумя темами докладов, прозвучавших на конференции Академии управления: «Когнитивный изоморфизм в межорганизационных оценочных структурах: эмпирическое исследование имиджа и индивидуальности в высшем учебном заведении» и «Удар, нанесенный Габриэлем: как отцовство изменило мою карьеру». Взвесьте, где истинный энтузиазм?

Конечно, в науке необходима объективность. Но нам нужна и способность проникновения в суть вещей, которая появляется только при истинной отдаче себя делу. Прочитайте дальнейшую врезку.

Обратимся к страсти

*Резюме авторского доклада
по организационной и управленческой теории разделения,
сделанного на конференции в Академии управления, 1996 г.*

- *Укрепляем полномочия.* Лучше задирать нос перед зеркалом, чем вешать его перед профессорским собранием.
- *Публикуйтесь, когда вам действительно есть что сказать.* Вам самому будет приятно это читать.
- *Говорите всё сразу, по делу и лаконично.* Рискните стать известным, не сомневайтесь в себе.
- *Никогда не кричите, что вы лучший.* Просто делайте все, что в ваших силах.
- *Создавайте знание.* Откройте что-нибудь новое; большинство пережевывает то, что уже создано. Возможно, это новое лежит у вас под носом (как плесень — перед Флемингом). Андерсеновский мальчик был все-таки не настолько храбр, чтобы сказать, что на короле нет одежды, но он посмел увидеть. Сказать — это уже второе.
- *Пишите для мыслящих практиков.* Сорваться, взбираясь на скалу научной нерелевантности, немногим лучше, чем скатиться по скользкому уклону элементарной целесообразности. Оставайтесь на вершине. Воздух там опьяняюще свеж, опасностей не больше, чем в любом другом месте, а обладающие разумом коллеги вас будут за это уважать.
- *Совершайте поступки.* Не «конкретные», а просто действуйте. Научитесь удивляться. И возможно, вы удивите других.
- *Делайте все со страстью и получайте удовольствие.*

У нас есть прекрасная возможность быть энтузиастами своего дела, работая в школах менеджмента и бизнеса. Мы обращаемся к самым захватывающим вопросам, будучи в гуще современной жизни, — к проблемам бизнеса, организации, управления в целом. Значительное внимание нужно уделять психологии и экономике, но никакая наука

не объяснит нам повадки этого странного и удивительного зверя, имя которому «организация». Как только нам удастся преодолеть рифы ригидности и избежать соблазны релевантности, мы, наконец, заполним наши музеи и галереи экспонатами.

Преподавание как научное исследование

Сегодня проблема преподавания является одной из важных тем научных работ. Постоянно имея дело со студентами, выключенными из практической деятельности, преподаватели, утратив всякие побудительные мотивы, просто перестали вспоминать о живой работе менеджера. Ситуация усугубляется тем, что, отвечая на требования учащихся обеспечивать их материалами из «практики», преподаватели предпочитают оперировать слишком облегченными концепциями и модными понятиями. Они настолько привыкают к подобной системе преподавания, что, сталкиваясь с настоящими менеджерами-практиками, с теми, у кого за душой есть чем поделиться и с преподавателями, и соучениками, вместо того чтобы слушать и учиться, продолжают начитывать стандартные лекции и раздавать учебные примеры.

Такое пренебрежительное отношение к богатству чужого опыта просто постыдно. Мы уже поняли, какие результаты дает обучение, при котором теория встречается с практикой, когда ученые и менеджеры сообща размышляют над проблемами и ищут пути их решения. Мы наблюдаем, как это помогает менеджерам, а также видим, что приносит неоценимую пользу и науке тоже. Моя собственная практика таких занятий постоянно обогащает мой опыт и не перестает преподносить удивительные сюрпризы. Таким образом, путь к совершенствованию научной и практической деятельности менеджеров должен быть проложен через объединение обеих в учебных заведениях.

В 1991 году декан Уортона высказал пожелание, чтобы «плоды научных исследований Уортонской школы» интенсивнее использовались остальными школами бизнеса. «Как и большинству американских компаний, Уортону необходимо сократить цикл разработки новых продуктов» [«Economist» 1991, p. 74]. Чепуха. Никто не расскажет о научных изысканиях скорее и лучше, чем сам ученый. Как мудро заметил один из моих знакомых руководителей: «Первым делом, современный профессор стремится передать то новое, что сам только что узнал!» Дело не в том, чтобы «внедрять» научные достижения в учебные аудитории, вопрос ставится иначе: существует ли насущная потребность в интеграции свежих идей и практической работы, чтобы и исследователи и менеджеры могли учиться друг у

друга. Некоторые существенные замечания по этому поводу высказал Карл Вейк из Мичиганского университета, вы можете познакомиться с ними в следующей врезке.

Интеграционное обучение

*Карл Вейк об образовании руководителей,
отрывок из статьи, опубликованной
в «Journal of Management Inquiry»
[Weick 1996, p. 12–13]*

Образование руководителей предусматривает важную форму обучения, а именно интеграционное обучение... [то есть] создание связей, осмысливание фактов [ориентация на оригинальные исследования]... [Руководители] говорят о связях, постоянно возникающих в современном мире поверх формальных дисциплинарных границ, поэтому они их и нарушают. Эти связи самовольно очерчивают новые пограничные линии, внутрь которых уже мы [то есть ученые] включаем наши дисциплины... То, что [руководители компаний] предпринимают собственные действия по объединению, говорит о нашей разобщенности. Мне нравится наводить мосты. Это очень просто...

Думаю, что интеграционное обучение может оказаться хорошей платформой для образования руководителей. Люди хотят знать, что они должны делать, но еще больше они желают понять, что означают некоторые явления и как им в них разбираться, на сколько обозначения могут ограничивать их видение...

Мне также интересны, поскольку я нахожусь еще в процессе исследования, связи, интеграции и комбинации, устанавливающие значения и создающие смыслы. То же самое открывают для себя совершенно перегруженные управляющие, сидящие у меня в аудитории. Поэтому неудивительно, что их опыт и мое преподавание имеют много общего — больше, чем можно было бы ожидать.

Связь с университетом

Изложенные сведения в основном имеют отношение к взаимосвязи школ бизнеса и практической деятельности менеджера. Не менее важна их связь с университетами.

Вспомните школы, ставшие знаменитыми благодаря научным исследованиям. Почти все они включены в престижные университеты.

Есть такие школы, как INSEAD, у которых своя программа исследований, и они не нуждаются в поддержке университета. Но, как правило, это напряженная и неравная борьба. Даже в Гарвардской школе бизнеса научная работа, возможно, страдала от того, что школа слишком независима от своего университета. И лишь благодаря связям, налаженным на уровне докторских программ, проводимые в ней исследования стали намного сильнее.

Безусловно, связь с университетом таит в себе досадные и даже отвратительные помехи. (Например, IMPM пришлось получать одобрение одиннадцати разных комитетов только в Университете Макгилла!) Но знаете, даже у этого есть своя неплохая сторона: университетский контроль выполняет роль определенного клапана, регулирующего школы бизнеса в их увлечении научными исследованиями. Должно быть разумное равновесие между исследовательской и преподавательской работой. Так что для школ бизнеса тоже уместна метафора горного хребта, проходящего между наукой и практикой. Пьяные шатания от научной отстраненности к голому практицизму и обратно едва ли желательны.

Реструктуризация школ менеджмента/бизнеса

Позвольте мне, прежде чем я завершу книгу, обратить внимание на структуру самих школ бизнеса, а именно на преподавательский состав, загруженность, предлагаемые предметы, должности, функции и дисциплины.

Вне правила «40 : 40 : 20»

Вас допускают к работе в престижной бизнес-школе, если вы доказали приверженность научным исследованиям. Согласно этому только постоянные публикации в научных журналах могут подтверждать вашу квалификацию и право преподавания лидерам завтрашнего дня. Какой любопытный порядок!

Этому есть простое объяснение: ваша репутация хорошего ученого волшебным образом превращает вас в хорошего преподавателя. Тот же уровень мышления, что и в случае магического обращения ригидности в релевантность. Как-то директор программы для докторантов, кичась тем, какие отличные места в одной известной бизнес-школе удалось занять его выпускникам, написал коллегам: «Эти назначения ярко свидетельствуют о превосходстве выбранного программой метода преподавания, основанного на солидных исследованиях». Нет,

скорее это демонстрирует, что наука подавила собой обучение. А знает ли вообще этот директор, хорошие ли получились педагоги из его дипломированных специалистов? Уверен, что эта программа, как и многие другие, вообще не учит преподавать⁵.

Без сомнения, в бизнес-школах много отличных преподавателей, но зачастую они попадают туда не стандартными способами найма и назначения на должность. (Одна известная школа позорно отказала в должности отличному преподавателю, признаваемому лучшим в течение трех лет подряд!) Есть и много плохих учителей, к тому же публикующих свои труды.

Утверждение о прямой зависимости хорошего преподавания от научной деятельности преподавателя не имеет под собой никаких разумных оснований — это отговорка для тех, кто не умеет читать лекции. Иначе говоря, такая констатация просто на руку профессорам, которые не в состоянии донести до студента чужие концепции, порой они не могут даже в разобранном материале, если только он не их собственный. В реальной жизни есть много хороших исследователей, не желающих ни преподавать, ни читать лекции, выходящие за рамки их научного интереса. И есть, как заметил Уайтхед, великие преподаватели и даже великие ученые, не публикующие никаких работ:

Для некоторых талантливых людей, обладающих пытливым умом, любое изложение мыслей в письменной форме кажется невозможным. На каждом факультете вы найдете таких учителей, чуть ли не лучших, у которых нет публикаций. Их оригинальность требует непосредственного их общения со студентами в виде лекций и семинаров ([Whitehead 1932, p. 148]; как пример Уайтхед привел Сократа!).

Почему бы нам не относиться к людям просто и непредвзято в вопросах научных исследований и преподавания? И почему, исходя из этого, не установить их уровень загруженности на работе? По-моему, пора уже разделить стереотипные подходы, требующие одного и того же от каждого штатного преподавателя, а именно работы по стандартной формуле 40 : 40 : 20, то есть сорок процентов времени на преподавание, сорок — на исследования и двадцать — на административную работу. В зависимости от возможностей и призвания каждого это соотношение вполне поддается варьированию. Почему не 90 : 0 : 10 или 20 : 60 : 20? (см. табл. 15.1).

⁵ На нашей объединенной докторской программе в Монреале, как уже отмечалось выше, мы включили курс педагогики. Некоторые преподаватели протестовали, так как это не принято. Всего лишь один курс педагогики — три процента учебного времени — в программе, которая дает людям равные права на занятия научной деятельностью и на преподавание.

Таблица 15.1. **Распределение нагрузки преподавателей**

Должность	Преподавание (%)	Исследовательская работа (%)	Административная работа (%)
Преподавательская должность	40	40	20
Молодые ученые (Швеция)	10	90	0
Известные ученые (Америка)	20	60	20
Ученые (частичная занятость) (Америка)	40	0	10
Заведующие кафедрами (Европа)	20	30	50
Практикующие менеджеры (частичная занятость)	40	0	10
Работа на преподавательской должности без исследований	40	0	10

Правда, есть адъюнкт-профессора без склонности к исследовательской работе. Проблема в том, что к ним относятся как к помощникам (что, согласно словарной статье, означает «вспомогательный, временный»). Если университеты должны выполнять две задачи — создание и передача глубоких знаний, почему они пренебрегают одной из них?

Отличные учителя с загрузкой 80:0:20 должны почувствовать себя востребованными, как уважаемые члены общества, а не ощущать «штатными преподавателями». Великих исследователей, которые, встав за кафедру, превращаются в монстров, необходимо освободить от тягостной сорокапроцентной обязанности или свести ее только к работе с докторантами. Есть люди, несущие нагрузку с соотношением 40:40:20, но фактически они, как только получают штатную должность, тут же уходят от сорока процентов исследовательской деятельности. Их зарплата должна быть урезана соответственно на те же сорок процентов или им надо удвоить часы преподавания (80:0:20). Хорошо бы четко осознать, что проведение исследований — это не подарок университету, а жесткое требование к тому, кто работает полный рабочий день, но лишь часть его тратит на преподавание.

Очень интересная система в Швеции. Многообещающим докторантам предлагается шестилетний пробный период, в течение которого им не приходится много преподавать, но они должны заниматься научной деятельностью в соотношении 10 : 90 : 0. После этого они выбирают себе карьеру либо преподавателя, либо ученого (соответственно по формуле 30 : 50 : 20 или 70 : 10 : 20 — в зависимости от их работы). Конечно, должности профессоров в США обычно требуют меньшего процента преподавания, наверное, где-то 20 : 60 : 20. Ученые с именем имеют право преподавать меньше. Сравните это с практикой в Европе: только крупные ученые могут занимать официальную должность, например возглавлять кафедру. И их, в награду за достижения в научных исследованиях, нагружают административной работой!

Я большой поклонник соотношения 40 : 0 : 10. Оно подходит практикам — менеджерам или консультантам, у кого есть желание преподавать и умение это делать, а также приглашенным профессорам. Им есть что дать ученикам школ бизнеса, и для них лучше всего создать условия частичной занятости, так как специалисты-практики не могут забросить основную службу. Официальное положение таких преподавателей чем-то напоминает существующий в медицине статус клинического профессора, но только без обязанности проводить исследования⁶. Опять же в Европе я видел уникальные примеры этого, причем приглашенные специалисты относятся к своим обязанностям не менее добросовестно, чем самые ответственные штатные лекторы.

Если иметь в виду будущие перспективы школ бизнеса, то эти люди могут быть очень полезными там, где позиции штатных преподавателей несильны, например в развитии у студентов определенных навыков или в оказании им практической помощи. Именно они смогут блестяще «навести мосты» с реальной практикой. Чтение лекций в школах при университетах вряд ли мешает их основной деятельности, прежде всего, такая работа престижна и придает особый вес, особенно консультантам; а так как их лекторские заработки по сравнению с основными доходами мизерны, то у школ есть возможность заключать с такими специалистами весьма выгодные контракты.

Я никоим образом не хочу принизить значимость научных исследований. Как раз наоборот, все то, о чем здесь говорится, может только упрочить их позиции, так как я призываю освободить людей, ориентированных на научную деятельность, от давления, которое они

⁶ Школа бизнеса Чикагского университета использует термин «клинический профессор», но в применении к небольшому количеству штатных преподавателей на срок пять лет, с условием согласия факультета.

испытывают под грузом преподавательских обязанностей. С другой стороны, это способствует повышению качества преподавания, что весьма желательно для большинства бизнес-школ⁷.

За рамками штатной работы

Хочу добавить пару слов о штатной должности преподавателя. Она была введена, чтобы защитить свободу слова, избавить его от регулярных увольнений за непопулярные идеи, оградить от интриганов и университетской администрации. Сегодня же, наоборот, наличие штатных должностей угрожает свободе самовыражения. Для преподавателя-почасовика существует постоянная угроза, исходящая от его же коллег-штатников. Если раньше *пробывание* в штате защищало преподавателей, прямо высказывающих свое мнение, то теперь возможность *попадания* в штат стало методом сдерживания для вольнодумства почасовиков. Оскорбленные или обиженные, но имеющие власть, штатные сотрудники могут им в этом отказать, не важно, являются ли почасовики экономистами-радикалами в одном университете или социологами-консерваторами в другом, не говорю уже о тех, чьи исследования не дотягивают до научной «строги».

Считаю, что наличие штатных должностей может играть полезную роль, но при двух условиях. Во-первых, такое право должно даваться за хорошую работу или при соответствии всем требованиям, что обеспечит преподаванию место на равных рядом с научной работой, а также с учетом того, что люди, претендующие на преподавательское место, будут оцениваться на комиссии по зачислению в штат в присутствии менеджера-практика, то есть по критерию «удовлетворение запроса пользователя» (здесь я имею в виду «предложение» Билла и Барбары).

Второе условие — чтобы штаты сотрудников периодически пересматривались, и мне кажется, что лучший срок — раз в десять лет; я не имею в виду, что люди должны будут проходить все процедуры заново, просто необходимо проверить, отвечают ли они требованиям школы. Таким образом можно определить необходимость в перераспределении нагрузки — к примеру, увеличение часов преподавания, если научные исследования значительно сократились.

⁷ Проблема распределения обязанностей поднимает вопрос, как все это подсчитывать. Многие школы считают количество часов; но такой подход просто некорректен. Многие теперь считают по баллам за участие в различных видах деятельности, включая преподаваемые предметы, — так принято в INSEAD, поэтому в этой школе легко было договориться о включении программы IMPM, а вот в Макгилле такого нет, поэтому там преподавание IMPM рассчитывается отдельно.

Выйдем из бункера

Вы также имеете право преподавать в школе бизнеса, если можете доказать свою узкую специализацию: в маркетинге, финансах, управлении персоналом, стратегическом менеджменте и так далее. Но ваши знания в области бизнеса или управления учитываться не будут. Школы не заинтересованы в людях, занимающихся более общими вопросами, — такие не должны идти в преподаватели. Для них в буквальном смысле нет мест.

Проследите историю бизнес-школ, и вы обнаружите, что большинство предметов по существующим ныне бизнес-функциям преподавались и сто лет назад. Чуть позже в программу вошли информационные технологии, и благодаря компьютерам менеджмент превратился в функции стратегического планирования, а стили организационного поведения — в управление персоналом. Просто рекордные изменения за сто лет!

Что происходит с таким предметом, как применение инноваций? А моделирование? Может быть, есть история бизнеса? А старое доброе управление, что с ним? Естественно, преподавание существующих функций — важная основа знания, с этим не поспоришь, но утверждение, что они включают в себя все необходимые области знаний, является для меня чрезвычайно спорным. Вне всяких сомнений, доминирующее положение бизнес-функций в организации работы бизнес-школы уже невыносимо, но они продолжают играть центральную роль! И увы, так происходит в большинстве случаев. Только исходя из наличия того или иного набора их в программах, нанимают преподавателей, распределяют бюджеты, определяют предметы, разрабатывают расписание. Много раз я видел, как очень и очень достойные кандидаты в преподаватели не получали должности только потому, что их тематика не «вписывалась» в общую политику школы. Все были согласны, что они хороши, но ни на одном факультете для них не находилось подходящей штатной должности.

Герберт Саймон еще в 1957 году выразил недоумение по поводу такого положения вещей: «Организационное деление по факультетам не должно иметь место в профессиональных школах или, если это неизбежно, значение такого разделения должно быть минимизировано». Школы могут «вменить в обязанность специализированным подгруппам наем и оценку преподавателей, но ни при каких условиях эти подгруппы не должны иметь всех полномочий» [Simon 1957, p. 351]. Однако то, что происходит сегодня, скорее, можно назвать «*при любых условиях*»!

Разрушающий эффект мертвой хватки «функционализации» обнаруживался нами на протяжении всей книги: в управленческих программах, особенно *продвинутых*, отбрасывающих менеджеров в «функ-

циональные» бункеры, из которых они стремятся выбраться; в научных исследованиях, более склонных рассматривать узкие аспекты, чем ставить широкие проблемы; в рекламных предложениях программ, когда вам всучивают бизнес-функции, как лошадь на ярмарке.

Как-то один профессор написал мне о бизнес-функциях как о «мусорной свалке» MBA. Однако в своем письме он выразил опасение по поводу ослабления у школы «чувства собственности», как бы это «роковым образом не сказалось» на MBA. Мое мнение уже известно: управление бизнесом — нечто значительно большее, чем совокупность всех функций, вместе взятых, поэтому MBA уже давно нанесен смертельный урон из-за этой «собственности». Уинд пишет: «Нам необходимо реструктурировать премиальные схемы для преподавателей и учащихся, чтобы поощрить достижения в межфункциональных сферах. Только тогда мы сможем заняться вопросами, стоящими сегодня перед бизнесом» ([Wind 1999, p. 9]; см. аналогичные замечания: [Porter L., McKibbin 1988, p. 323, 332]). Но в мире бизнеса нет межфункциональных вопросов; есть просто проблемы. И точка. Видимо, нужно перепрограммировать собственный ум, чтобы суметь отбросить эти узкие категории.

Слишком часто приверженность бизнес-функциям препятствовала школам бизнеса проводить серьезные преобразования. Предложите что-нибудь новое, и вам придется отстаивать свое мнение перед сонмом представителей разных функций, причем каждый будет защищать свое болото. Это главная причина, почему бизнес-школы не продвинулись вперед с 1908 года, несмотря на все стратегии 1950-х. Мы внушаем нашим студентам, что установленные жесткие структуры препятствуют необходимым переменам и приводят порой к необратимым последствиям, и продолжаем сами существовать в этих рамках, каждый день преодолевая эти последствия.

Что же касается научных исследований — на них тоже наложены «функциональные» ограничения, что может лишить нас, как писал Томас Кун, «революционных» научных открытий [Kuhn 1962]. «Опасность в том, что исследования в области менеджмента принимаются, если в них есть должное изложение определенных управленческих функций, появившихся вместе с крупными бюрократическими организациями, и которые должны просто заниматься вопросами „устранения неполадок“» [Fox 1992, p. 88]. Действительно ли сейчас имеет место прогресс в функциональных сферах бизнеса, случившийся десять или двадцать лет назад? Если интересные вещи происходят за пределами установленных территорий, где-то на периферии, это значит, что у бизнес-школ слишком узкий диапазон.

Мне редко встречались деканы, которые бы не осуждали систему разделения на факультеты в своих бизнес-школах. И мне почти не

встречаются те, кто пытался бы поменять эту структуру. А решения просты: все, что нам нужно сделать, так это изменить в себе видение мира. И, что уже несколько труднее, покончить со сторожевыми псами системы — факультетами, на которых зиждется нынешняя структура. Это приблизительно то же самое, что заставить производителей швейцарских часов перейти на кварцевые механизмы. Конечно, им в конце концов пришлось это сделать, но не без воздействия со стороны внешнего мира. Поэтому проснись, внешний мир, — в тебе очень нуждается управленческое образование!

В тексте следующей врезки я изложил собственные предложения. Но будьте внимательны — не попадитесь под ноги бизнес-школ, иначе в попытке их воплотить вы рискуете быть растоптанными.

На пути к реструктуризации бизнес-школ

- Во-первых, никогда и ни за что не позволяйте специализированным факультетам регулировать бюджет, а также распределять штатные должности и нанимать преподавателей.
- Во-вторых, передайте все права в найме сотрудников центральному комитету (комиссии), куда будут входить самые разные люди, представляющие интересы «внешнего мира» — менеджеров, организаций и общества. Параллельно с теми, кого вы найдете внутри школы. Пригласите нескольких Биллов и Барбар.
- В-третьих, настаивайте на том, чтобы именно люди из комитета разрабатывали все программы по менеджменту. Привлекать к этой работе специалистов из конкретных областей можно только в случае, если программа ориентирована на определенный вид деятельности.
- Четвертое, зарезервируйте примерно половину факультетских мест за преподавателями по бизнес-функциям, а половину отдайте тем, кто не занимается никакой конкретной функцией, но интересуется управлением или бизнесом. Даже в рамках существующих предметов по функциям отдавайте должное людям, у которых таланты в разных областях, например специалисту по маркетингу с четко выраженным интересом к финансам, а также специалистам в фундаментальных дисциплинах, но с учетом, что они хотят заниматься вопросами бизнеса и менеджмента.
- В-пятых, хорошим признаком устойчивости любой бизнес-школы будет привлечение преподавателей со стороны, которые смогут расширить границы представлений о существующих бизнес-функциях и рассказать о новых. Но настоящим при-

знаком учебного заведения, стремящегося заслужить название школы менеджмента, будет большое количество сотрудников, достаточно закаленных, для того чтобы владеть вниманием аудитории из менеджеров, погружаться в их проблемы и размышлять вместе с ними.

- В-шестых, обратите внимание на внутреннюю организацию: это самая значимая часть всей структуры. К примеру, не сажайте специалистов по одинаковым предметам в одни кабинеты. Они и так обязательно встретятся. Люди общаются с соседями, поэтому смешайте представителей различных областей, избавьтесь от принципа гетто. В конце концов, школа бизнеса должно быть «всемирной деревней».

Слово в защиту научных дисциплин

Одним из важных аспектов революционных изменений в бизнес-школах после 1950-х годов стало проявление должного уважения к фундаментальным дисциплинам: экономике, психологии и математике. Многие лучшие школы вознамерились имитировать золотой век школы Карнеги, приведя в аудитории преподавателей из смежных дисциплин, которые занимались более широкими вопросами бизнеса и организации (если не самим менеджментом). Благодаря этому школы стали чудесным местом для встреч, творческого общения и обмена идеями. Такими и должны быть университеты. В некотором смысле так остается и по сей день. Но только в некотором смысле.

В одной из глав эпохальной книги «Administrative Behavior» («Административное поведение») Герберт Саймон затронул проблему «бизнес-школы» как «организационной структуры». Он писал, что для них должны стать «переворотом» три основные дисциплины [Simon 1957, p. 348]. Чтобы это произошло, администрации нужно убедить специалистов-преподавателей, что «они могут выполнять в среде бизнес-школ значимую, фундаментальную работу, и она будет намного успешнее, чем на традиционных факультетах экономики, психологи и математики» [p. 346]. Это бы привлекло «сотрудников, чья деятельность не имеет прямого отношения к бизнесу, но профессионалов в своих дисциплинах» [p. 349].

Во многих бизнес-школах так и произошло, к лучшему и худшему. Некоторые были просто подорваны, включая собственную школу Саймона, где возобладал экономический факультет (и в конце концов отделился от остальных).

Без сомнения, бизнес-школы должны уделять внимание фундаментальным дисциплинам, возможно, еще и истории, антропологии,

даже географии. Все эти науки являются источником знания моделей социального поведения — тематики весьма значимой и важной для бизнес-школ. Но вряд ли школам стоит полностью копировать преподавание этих дисциплин. Они могут читаться на лекциях приглашенными профессорами.

Представьте фундаментальные дисциплины в виде корней (как я изобразил их на рисунке 2.1). Они питают ствол бизнеса, менеджмента и организаций и, помимо всего, дают силу веткам прикладных функций. Но, как корни, они должны оставаться под землей, а не подниматься вверх со своими теориями.

Для чего нужны такие предметы — и они прекрасно выполняют эту функцию — расширять границы представлений студентов, чтобы они выходили подготовленными специалистами, разбирающимися в вопросах бизнеса, менеджмента и организаций. Благодаря фундаментальным наукам, школы могли бы стать намного лучше. Трое моих самых уважаемых коллег по Университету Макгилла пришли к нам, будучи специалистами в области социологии, политологии и истории. Они используют фундаментальные знания, имея дело с практическими вопросами. Фрэнсис Уэстли, разработавшая магистерскую программу для управления в волонтерском секторе, описанную выше, — специалист-социолог, занимающийся проблемами, связанными с религией. Но изучает она менеджмент, а не религию (хотя иногда использует преимущество своих знаний, см., например: [Mintzberg, Westley 1992]).

Как отмечено во второй главе, бизнес-школам меньше всего нужны верховные жрецы, сами себя таковыми назначающие, вроде преподавателей финансов, называющих себя «финансовыми экономистами», или теоретиков по экономическим играм, решивших поиграть в стратегию. Школам нужно быть разборчивее при подборе сотрудников. В этом отношении очень жаль, что бизнес-школы сами подбирают докторантам работу, — от этого студенты становятся менее свободными, а потому не столь интересными. Мы должны наполнить аудитории свежим воздухом — он необходим прежде всего для стимуляции наших собственных умственных способностей, а для этого надо принимать на работу специалистов по самым разным дисциплинам, как смежным, так из совершенно других областей науки.

Меняем «агентов перемен»

В наши дни не так просто быть деканом бизнес-школы, да и всегда это было нелегко. Представьте себе управление таким огромным количеством людей, которые сами все знают об управлении. В бизнес-школах есть штат сотрудников, изобилующий примадоннами и звездами, строгое разделение по факультетам, крепкие программы

и сильные идеи, и все во имя изменения всех остальных. Подобно людям, идущим в медицину в надежде излечиться самим, мы становимся преподавателями управления, тщетно пытаюсь организовать хотя бы собственное пространство.

Мы постоянно говорим студентам о разработке новых продуктов, а сами дали миру новую ученую степень последний раз в 1908 году; мы можем бесконечно говорить о стратегических изменениях, а сами используем стратегию, разработанную в 1950-х годах; мы учим самым совершенным и модным методам инвестирования, а в своих решениях опираемся на модели с годовой окупаемостью. «Ни одна другая сфера не пренебрегает элементарными исследованиями в области [учебного плана, расписания] столь значимой для ее миссии» [Wind 1999, p. 17], не говоря уже о степени воздействия собственных выпускников на практику менеджмента.

Есть два очевидных пути изменить бизнес-школы: быстрый и медленный. Не уверен, что хоть один из них верен. Медленные перемены лишь укрепляют status quo. Современные школы слишком закоренелы в своих взглядах и упорно защищают свои структуры и программы. Все попытки что-то изменить за последние десятилетия лишь укрепили их статус. Другая проблема в том, что бизнес-школы пользуются огромной популярностью. Пока общество терпит и допускает до управления собою людей, чье образование не соответствует исполняемым обязанностям; пока оно поддерживает исследователей, которые общаются только друг с другом за закрытыми дверями, — ничего не изменится. К тому же действительные перемены требуют объединенных усилий. Если преподаватели не собираются даже на регулярные заседания, то о каких переменах может идти речь?

Быстрых и драматических перемен нам сейчас хватает помимо школ бизнеса. Компании как полоумные носятся с намерением изменить все, что можно изменить, во всяком случае до тех пор, пока не разразится катастрофа, тогда они разворачиваются на 180 градусов и пытаются сделать все как было (очередные перемены!). Нашим бизнес-школам не нужен весь этот шум и суета. Нам не нужна революция, нам нужно переосмысление. Необходимо подумать и понять, что мы *на самом деле* делаем. Только тогда мы сможем осознать, что и как можно изменить. В этой книге я попытался донести до вас главную мысль о необходимости *задуматься* — над тем, кого мы учим, как и для чего; над тем, зачем мы проводим исследования и для кого; и над тем, как мы организуем сами себя, чтобы добиться и того и другого. И тогда, если мы будем честны сами с собой, нам не останется ничего другого, как измениться.

Но сможем ли мы сделать все это при нынешних структурах? Сможем ли мы с их помощью достичь необходимых перемен? Можно

ли что-то изменить пусть даже путем революции со стороны наших студентов, работодателей или общества в целом? Или настоящие перемены придут благодаря появлению альтернативных конкурирующих систем — новых подходов, школ, людей? Быть может, это обернется троянским конем, кто знает? Будьте бдительны.

Вернемся туда, откуда начали. Что же у нас будет в конечном счете: школы управления или школы бизнеса? На сегодняшний день мы имеем только школы бизнеса. Возможно, кто-то в итоге признается, что на самом деле преподает бизнес, и перестанет претворяться, что воспитывает менеджеров. Надеюсь, многие школы станут действительно менеджерскими. В этом мире нам нужны более совершенные системы управления и нам нужны серьезные учебные заведения, которые помогут воспитать людей способных воплотить это.

У меня никогда не было желания стать деканом школы. Наверное, потому что я слишком много знаю. К тому же я люблю свою работу и ни на что ее не променяю. Но если бы я стал деканом, моей целью было бы не создание лучшей в мире школы бизнеса, а создание первой настоящей школы управления.

Библиография

Цитированная литература

- AACSB 1996 — A Report of the AACSB Faculty Leadership Task Force // Association to Advance Collegiate Schools of Business. St. Louis, Mo., 1996.
- AACSB 2002 — Overview of U.S. Business Schools // Association to Advance Collegiate Schools of Business. St. Louis, Mo., 2002.
- Aaronson 1992 — *Aaronson Susan A.* Serving America's Business Graduate Business Schools and American Business // *Business History*, 1992, 34, no 1, p. 160–182.
- Aaronson 1996 — *Aaronson Susan A.* Dinosaurs in the Global Economy? // *Management Education and Competitiveness: Europe, Japan, and the United States* / Ed. R. P. Amdam. London: Routledge, 1996, p. xiv.
- Abernathy, Utterback 1978 — *Abernathy William J., Utterback James M.* Patterns of Industrial Innovation // *Technology Review*, 1978, 80, no 7, p. 40–47.
- Ackerman 1975 — *Ackerman Robert W.* The Social Challenge to Business. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1975.
- «Adweek» 2002 — It Sure Did Good Advertising // *Adweek Magazine's Newswire*, 2002, October 21.
- Alinsky 1971 — *Alinsky Saul David.* Rules for Radicals: A Practical Primer for Realistic Radicals. New York: Random House, 1971.
- Anderson et al. 2001 — *Anderson Sarah, Cavanagh John, Hartman Chris, Leonard-Wright Betsy.* Executive Excess 2001. Boston: Institute for Policy Studies, 2001.
- Andrade et al. 2001 — *Andrade Gregor, Mitchell Mark, Stafford Erik.* New Evidence and Perspectives on Mergers // *Journal of Economic Perspectives*, 2001, 15, no 2, p. 103–120.
- Andrews F. 1976 — *Andrews F.* Management: How a Boss Works in Calculated Chaos // *New York Times*, 1976, October 29.
- Andrews K. 1987 — *Andrews Kenneth Richmond.* The Concept of Corporate Strategy. 3d ed. Homewood, IL: Irwin, 1987.
- Appelbaum 1999 — *Appelbaum Alec.* Beyond the Bottom Line // *Salon Ivory Tower*, 1999, March 1 (www.salon.com/it/feature/1999/03/olfeature.html).
- Argyris 1980 — *Argyris Chris.* Some Limitations of the Case Method: Experiences in a Management Development Program //

- Academy of Management Review, 1980, 5, no. 2, p. 291–298.
- Argyris, Schön 1996 — *Argyris Chris, Schön Donald*. Organizational Learning II: Theory, Method, and Practice. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1996.
- Armstrong 1995 — *Armstrong J. S.* The Devil's Advocate Responds to an MBA Student's Claim That Research Harms Learning // Journal of Marketing, 1995, 59, p. 101–106.
- Aspen Institute 2002 — Where Will They Lead? MBA Student Attitudes about Business and Society // Aspen Institute. Initiative for Social Innovation through Business. New York, 2002.
- Atlas 1999 — *Atlas James*. The Million-Dollar Diploma: Harvard Business School Struggles to Maintain Its Value // New Yorker, 1999, July 19, p. 42–51.
- Bach 1959 — *Bach George Leland*. Managerial Decision Making as an Organizing Concept // The Education of American Businessmen: A Study of University-College Programs in Business Administration / Ed. F. C. Pierson. New York: McGraw-Hill, 1959, p. 319–354.
- Barsoux, Lawrence 1991 — *Barsoux Jean-Louis, Lawrence Peter*. The Making of a French Manager // Harvard Business Review, 1991, July/August, p. 58–67.
- Beer et al. 1985 — *Beer Michael, Spector Bert, Lawrence Paul R., Mills D. Quinn, Walton Richard E.* Human Resource Management: A General Manager's Perspective: Text and Cases. New York: Free Press; Collier Macmillan, 1985.
- Belson 2002 — *Belson Ken*. Japan Firms Are Cashing In on Patent Caches // International Herald Tribune, 2002, March 15.
- Bennis 1989 — *Bennis Warren G.* On Becoming a Leader. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1989.
- Bhidé 1996 — *Bhidé Amar*. The Road Well-Traveled: A Note on the Journey of HBS Entrepreneurs. Boston: Harvard Business School, 1996.
- Bhidé 2000 — *Bhidé Amar*. The Origin and Evolution of New Businesses. Oxford: Oxford University Press, 2000.
- Bloom 1987 — *Bloom Allan David*. The Closing of the American Mind. New York: Simon & Schuster, 1987.
- Bloomberg 1996 — *Bloomberg Mary Schlangenstein*. Oryx Gambles on Spar Platform to Help It Repair Fiscal Damage // Journal Record, 1996, September 20.
- Boettinger 1975 — *Boettinger Henry M.* Is Management Really an Art? // Harvard Business Review, 1975, January/February, p. 54–60.

- Bok 1979 — *Bok Derek*. Report of the President of Harvard College and Reports of Departments // Official Register of Harvard University. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979.
- Bongiorno 1994 — *Bongiorno Lori*. The B-School Profs at the Head of Their Class // *Business Week*, 1994, October 24, p. 45–46.
- Boyatzis 1995 — *Boyatzis Richard E*. Cornerstones of Change: Building the Path for Self-Directed Learning // *Innovation in Professional Education* / Eds. R. E. Boyatzis, S. S. Cowen, D. A. Kolb and Associates. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Boyatzis et al. 1995 — *Innovation in Professional Education* / Eds. R. E. Boyatzis, S. S. Cowen, D. A. Kolb and Associates. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Bradshaw 1996 — *Bradshaw Delia*. A Year to Remember // *Financial Times Survey*, 1996, October 3.
- Bradshaw 2003 a — *Bradshaw Delia*. Making Courses Measure Up // *Financial Times*, 2003, May 19.
- Bradshaw 2003 b — *Bradshaw Delia*. Running a School Like a Business // *Financial Times*, 2003, January 20.
- Branch 1997 — *Branch Shelly*. MBAs Are Hot Again and They Know It // *Fortune*, 1997, April 14, p. 77–79.
- Branch 1999 — *Branch Shelly*. Hunt War on MBA // *Fortune*, 1999, March 15, p. 79–80.
- Brickley 1999 — *Brickley Peg*. Foamex Buyout Hits Snags // *Philadelphia Business Journal*, 1999, October 10, 18, no. 34, p. 1–2.
- Buchanan 2000 — *Buchanan Phil*. Harvard B-School's E-Mania // *New York Times*, 2000, December 12.
- Buell 1991 — *Buell Barbara*. The Second Comeback of Apple // *Business Week*, 1991, January 28.
- Bunge 1998 — *Bunge Mario*. Social Science under Debate. Toronto: University of Toronto Press, 1998.
- Burgoyne, Mumford 2001 — *Burgoyne John, Mumford Alan*. Learning from the Case Method: A Report to the European Case Clearing House // Lancaster: Lancaster University Management School, 2001.
- Burrows 2001 a — *Burrows Peter*. Carly's Last Stand? The Inside Story of the Infighting at Hewlett-Packard // *Business Week*, 2001, December 24.
- Burrows 2001 b — *Burrows Peter*. The Radical: Carly Fiorina's Bold Management Experiment at HP // *Business Week*, 2001, February 19, p. 70–80.

- «Business Roundtable» 1981 — The Business Roundtable. Statement on Corporate Responsibility. New York, 1981.
- «Business Roundtable» 1997 — The Business Roundtable. Statement on Corporate Governance. Washington, D.C., 1997.
- «Business Week» 1986 — How Executives Rate a B-School Education // Business Week, 1986, March 24, p. 63.
- «Business Week» 2001 — The Forces That Move Drug Costs // Business Week Online, 2001, December 10.
- «Business Week» 2002 a — Learning to Put Ethics Last // Business Week Online, 2002, March 11.
- «Business Week» 2002 b — The Good CEO // Business Week, 2002, September 23, p. 80–81.
- Button 1992 — *Button Graham*. Marshall Makes Out // Forbes, 1992, November 23, 150, no. 12.
- Button, Haynes 1993 — *Button Graham, Haynes John R.* The Perils of Pearlman // Forbes, 1993, February 15.
- Byrne J. 1990 a — *Byrne John A.* The Best B-Schools: Big Changes since 1988 Have Made a Lot of Graduates Happier // Business Week, 1990, October 29, p. 42–66.
- Byrne J. 1990 b — *Byrne John A.* The Best B-Schools: Is Research in the Ivory Tower «Fuzzy, Irrelevant, Pretentious»? // Business Week, 1990, October 29, p. 62–64.
- Byrne J. 1991 — *Byrne John A.* Back to School: Special Report on Executive Education // Business Week, 1991, October 28, p. 102–107.
- Byrne J., Bongiorno 1994 — *Byrne John A., Lori Bongiorno.* The Best B-Schools // Business Week, 1994, October 24, p. 62–70.
- Byrne H. 1992 — *Byrne H. S.* FMC Corp. // Barron's, 1992, July 6, p. 41.
- «Canadian Business Magazine» 1999 — Education 2000: Custom Programs for Strategic Training // Canadian Business Magazine, 1999, December 31.
- Capelli 2000 — *Cappelli Peter.* Managing without Commitment // Organizational Dynamics, 2000, 28, no. 4, p. 11–24.
- Carlton 1998 — *Carlton Jim.* Thinking Different: At Apple, a Fiery Jobs Often Makes Headway and Sometimes a Mess // Wall Street Journal, 1998, April 14.
- Castro, Hannifin 1990 — *Castro J., Hannifin J.* Gone but Not Forgotten // Time, 1990, August 20, 136, no. 8.
- Caulkin 1998 — *Caulkin Simon.* All Aboard the Gravy Train. But Is an MBA Really the Business? // The Observer, 1998, November 8.

- Charan, Colvin 1999 — *Charan Ram, Colvin Geoffrey*. Why CEOs Fail // *Fortune*, 1999, June 21, p. 31–40.
- Cheit 1975 — *Cheit Earl F.* The Useful Arts and the Liberal Tradition. New York: McGraw-Hill, 1975.
- Cheit 1985 — *Cheit Earl F.* Business Schools and Their Critics // *California Management Review*, 1985, 27, no. 3, p. 43–62.
- Chetkovich, Kirp 2001 — *Chetkovich Carol, Kirp David L.* Cases and Controversies: How Novitiates Are Trained to Be Masters of the Public Policy Universe // *Journal of Policy Analysis and Management*, 2001, 20, no. 2, p. 283–314.
- Chia 1996 — *Chia Robert*. Teaching Paradigm Shifting in Management Education: University Business Schools and the Entrepreneurial Imagination // *Journal of Management Studies*, 1996, 33, no. 4, p. 409–428.
- Christensen, Zaleznik 1954 — *Christensen C. Roland, Zaleznik A.* The Case Method and Its Administrative Environment // *The Case Method at the Harvard Business School: Papers by Present and Past Members of the Faculty and Staff* / Eds. M. P. McNair, A. C. Hersum. New York: McGraw-Hill, 1954.
- Christensen et al. 1982 — *Christensen C. Roland, Andrews Kenneth R., Porter M. E.* Business Policy: Text and Cases. 5th ed. Homewood, Ill.: Irwin, 1982.
- Clifford, Friesen 1993 — *Clifford Patricia, Friesen Sharon L.* A Curious Plan: Managing on the Twelfth // *Harvard Educational Review*, 1993, 63, no. 3, p. 339–358.
- Cohen 1973 — *Cohen Peter*. The Gospel According to the Harvard Business School. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1973.
- Collins C. et al. 1999 — *Collins C., Leondor-Wright B., Thurow L., Skal H.* Shifting Fortunes: The Perils of the Growing American Wealth Gap. Boston: United for a Fair Economy, 1999, March.
- Conger 1992 — *Conger Jay A.* Learning to Lead: The Art of Transforming Managers into Leaders. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- Conger 1996 — *Conger Jay A.* Can We Really Train Leadership? // *Strategy and Business*, 1996, Winter, 2, p. 52–65.
- Constable, McCormick 1987 — *Constable John, McCormick Roger*. The Making of British Managers. London, British Institute of Management and Confederation of British Industry, 1987.
- Copeland 1954 — *Copeland Melvin T.* The Genesis of the Case Method in Business Instruction // *The Case Method at the Harvard*

- Business School: Papers by Present and Past Members of the Faculty and Staff / Eds. M. P. McNair, A. C. Hersum. New York: McGraw-Hill, 1954, p. 25–33.
- Costea 2000 — *Costea Bogdan*. Representations of Human Diversity in Mainstream Management Education: Critique and Development. Ph.D. diss., Lancaster University, 2000.
- Costea, Watson 1998 — *Costea Bogdan, Watson Stephen*. The Globalisation of Management Education: Differences in International Perspectives. Paper presented at the 1998 Annual International Conference of the Society for Research in Higher Education, Lancaster University, 1998.
- Crainer, Dearlove 1999 — *Crainer Stuart, Dearlove Des*. Gravy Training: Inside the Business of Business Schools. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
- Cyert, March 1963 — *Cyert R.M., March J.G.* A Behavioral Theory of the Firm. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1963.
- Dash et al. 2001 — *Dash Eric, Florian Ellen, Munoz Lisa, Sung Jessica*. America's 40 Richest under 40 // *Fortune*, 2001, September 17, p. 193–200.
- Daudelin 1996 — *Daudelin Marilyn Wood*. Learning from Experience through Reflection // *Organizational Dynamics*, 1996, 24, no. 3, p. 36–48.
- Davis, Hogarth 1992 — *Davis Harry L., Hogarth Robin M.* Rethinking Management Education: A View from Chicago. Chicago: University of Chicago Graduate School of Business, [ок.] 1992.
- De Rouffignac 1997 — *De Rouffignac Ann*. Once Great Tyler Now Troubled by Declining Sales // *Houston Business Journal*, 1997, July 18, 27, no. 9.
- DeCloet 2000 — *DeCloet Derek*. Trolling for Minnows // *Canadian Business*, 2000, 73, no. 2, p. 47–49.
- Deutschmann 2000 — *Deutschman Alan*. The Second Coming of Steve Jobs // *The National Post*, 2000, November 1.
- Devons 1950 — *Devons E*. Planning in Practice: Essays in Aircraft Planning in War-Time. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.
- DiNardo 1995 — *DiNardo Robert*. No Confidence Vote for Oryx's Changes // *Plan's Oilman News*, 1995, January 23, 73, no. 15.
- Dolan 1999 — *Dolan Kerry A*. The Return of Jimmy Three Sticks // *Forbes*, 1999, September 20, 164, no. 7.
- Donham 1922 — *Donham Wallace B*. Business Teaching by the Case System // *American Economic Review*, 1922, 12, no. 1, p. 53–65.

- Dooley, Skinner 1975 — *Dooley Arch R., Skinner Wickham*. Casing Case-Method Methods. Boston: Harvard Business School, 1975.
- Dorfman 1993 — *Dorfman Dan*. More Firms Should Bounce Chief Executives // USA Today, 1993, January 21.
- Dougherty et al. 1993 — *Dougherty Thomas W., Dreher George E., Whitely William*. The MBA as Careerist: An Analysis of Early-Career Job Change // Journal of Management, 1993, 19, no. 3, p. 535–548.
- Dreyfus 1984 — *Dreyfuss Joel*. John Sculley Rises in the West // Fortune, 1984, July 9, p. 180–184.
- Drucker 1954 — *Drucker Peter F*. The Practice of Management. New York: Harper, 1954.
- Drucker 1994 — *Drucker Peter F*. The Theory of the Business // Harvard Business Review, 1994, September/October, p. 95–104.
- Drucker 2000 — *Drucker Peter F*. Putting More Now into Knowledge // Forbes, 2000, May 15, p. 84–87.
- Dunkin, Enbar 1998 — *Dunkin Amy, Enbar Nadav*. Getting the Most for Your B-School Money // Business Week, 1998, October 19, p. 176–178.
- Dyckman 1996 — *Dyckman Thomas*. The 1996 Cornell Sponsored MBA-Executive Study: Corporate Leadership: A Survey on Values. Ithaca, N.Y.: The Johnson Graduate School of Management at Cornell University, 1996.
- «Economist» 1991 — Wharton Business School: A New MBAge // The Economist, 1991, December 14, p. 72–74.
- «Economist» 1996 — Dons and Dollars // The Economist, 1996, July 20, p. 53–54.
- «Economist» 1997 — The Quiet American // The Economist, 1997, November 8.
- Eliasson 1998 — *Eliasson Gunnar*. The Nature of Economic Change and Management in the Knowledge-Based Information Economy. Stockholm: KTH Stockholm, Department of Industrial Management, 1998.
- Eliot 1959 — *Eliot T. S.* Four Quartets. London: Faber, 1959.
- Enthoven 1969 — *Enthoven A. C.* Annex A [в работе]: *D. Novick*. Long-Range Planning through Program Budgeting // Perspectives of Planning / Ed. E. Jantsch. Paris: OECD, 1969.
- Ewing 1990 — *Ewing David W*. Inside the Harvard Business School: Strategies and Lessons of America's Leading School of Business. New York: Times Books, 1990.

- Fabrikant 2003 — *Fabrikant Geraldine*. Executives Tremble as Judge Slaps Hand in Privately Held «Cookie Jar» // *New York Times*, 2003, June 16.
- Fallows 1985 — *Fallows James*. The Case against Credentialism // *Atlantic Monthly*, 1985, December, p. 49–67.
- Fayol, Gray 1916/1984 — *Fayol Henri, Gray Irwin*. General and Industrial Management. Rev. ed. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers, 1984 [1-е изд.: Франция, 1916 г.]
- Filipczak et al. 1997 — *Filipczak R., Gordon J., Hequest M., Stamps D.* Good Distance Training Looks Like... Well, Like Good Training // *Training*, 1997, January, 34, no. 1, p. 13–16.
- «Financial Times» 2001 — Concerns Are Raised by Global Thrust // *Financial Times*, 2001, October 22.
- «Forbes» 1987 — Hard Times for Marshall Cogan // *Forbes*, 1987, January 26.
- Fox 1992 — *Fox S.* What Are We? // *International Studies of Management and Organization*, 1992, 22, no. 3, p. 71–93.
- Fox 1997 — *Fox S.* From Management Education and Development to the Study of Management Learning // *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice* / Eds. J. G. Burgoyne, M. Reynolds. London: Sage, 1997, p. 17–20.
- Friedman 1962 — *Friedman Milton*. Capitalism and Freedom. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- Friedman 1970 — *Friedman Milton*. The Counter-Revolution in Monetary Theory. London: Published for the Wincott Foundation by the Institute of Economic Affairs, 1970.
- Friedrich 1981 — *Friedrich Otto*. The Money Chase // *Time*, 1981, May 4.
- Fulmer 1997 — *Fulmer Robert M.* The Evolving Paradigm of Leadership Development // *Organizational Dynamics*, 1997, 25, no. 4, p. 59–72.
- Galbraith 1995 — *Galbraith Jay R.* Designing Organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Gaskins, Elliot 1991 — *Gaskins I. W., Elliot T. T.* Implementing Cognitive Strategy Instruction across the School: The Benchmark Manual for Teachers. Cambridge, Mass., 1991.
- Gendreau 1998 — *Gendreau Paul*. What Works in Community Corrections: Promising Approaches in Reducing Criminal Behavior // *Successful Community Sanctions and Services for Special Offenders* / Eds. B. J. Auerbach, T. C. Castellano. Lanham,

- Md.: American Correctional Association, 1998, p. 59, p. 74.
- Gerth, Mills 1958 — *From Max Weber: Essays in Sociology* / Eds. H. H. Gerth, C. W. Mills. New York: Oxford University Press, 1958.
- Ghoshal et al. 1992 — *Ghoshal Sumantra, Arnzen Breck, Brownfield Sharon*. Learning Alliance between Business and Business Schools: Executive Education as a Platform for Partnership // *California Management Review*, 1992, 35, no. 1, p. 50–67.
- Gilbert, Lorange 2001 — *Gilbert Xavier, Peter Lorange*. The Difference between Teaching and Learning // *European Business Forum*, 2001, no. 7, p. 7–8.
- Gimein 2000 — *Gimein Mark*. CEOs Who Manage Too Much // *Fortune*, 2000, September 4, p. 235–242.
- Gladwell 2002 — *Gladwell Malcolm*. The Talent Myth: Are Smart People Overrated? // *New Yorker*, 2002, 78, no. 20, p. 28–33.
- Gleeson 1997 — *Gleeson Robert E*. Stalemate at Stanford, 1945–1958: The Long Prelude to the New Look at Stanford Business School // *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council*, 1997, 13, no. 3, p. 6–23.
- Gleeson, Schlossman 1995 — *Gleeson Robert E., Schlossman Steven*. George Leland Bach and the Rebirth of Graduate Management Education in the United States, 1945–1975 // *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council*, 1995, Spring, 11, no. 3, p. 8–46.
- Gleeson et al. 1993 — *Gleeson Robert E., Schlossman Steven, Allen David Greyson*. Uncertain Ventures: The Origins of Graduate Management Education at Harvard and Stanford, 1908–1939 // *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council*, 1993, November 3, p. 9–<sic!>.
- Gordon, Howell 1959 — *Gordon Robert Aaron, Howell James Edwin*. Higher Education for Business New York: Columbia University Press, 1959.
- Gosling, Ashton 1994 — *Gosling Jonathan, Ashton David*. Action Learning and Academic Qualifications // *Management Learning*, 1994, 25, no. 2, p. 263–274.
- Gosling, Mintzberg 2003 — *Gosling Jonathan, Mintzberg Henry*. The Five Minds of a Manager // *Harvard Business Review*, 2003, November, p. 54–63.
- GMAT 2000 — Graduate Management Admission Council. The Official Guide for GMAT Review. Princeton, N.J.: ETS Educational Testing Service, 2000.

- Greko 2001 — *Greco Susan*. The Inc. 500 Almanac // Inc., 2001, November.
- Greenhouse 2002 — *Greenhouse Steven*. Deflating America's Dream // New York Times, 2002, October 30.
- Griffith 2003 — *Griffith Victoria*. Kellog in the Media // Financial Times, 2003, August 18.
- Groth 1999 — *Groth Lars*. Future Organizational Design: The Scope for the It-Based Enterprise. Chichester: Wiley, 1999.
- Gupta 2000 — *Gupta Indrajit*. Turning Dream into Reality // Businessworld, 2000, January 24, p. 52–55.
- Halberstam 1972 — *Halberstam David*. The Best and the Brightest. New York: Random House, 1972.
- Hampden-Turner, Trompenaars 1993 — *Hampden-Turner Charles, Trompenaars Alfons*. The Seven Cultures of Capitalism. New York: Currency/Doubleday, 1993.
- Handy 1992 — *Handy Charles*. Balancing Corporate Power: A New Federalist Paper // Harvard Business Review, 1992, November/December, p. 59–75.
- Handy et al. 1988 — *Handy Charles B., Gordon Colin, Gow Ian, Randlesome Collin*. Making Managers. London: Pitman, 1988.
- Harrington 2001 — *Harrington Ann*. E-Curriculum: Easy Come, Easy Go // Fortune, 2001, April 16, p. 410–411.
- HBS Associates 1979 — The Success of a Strategy: An Assessment of Harvard University Graduate School of Business Administration. Boston: Harvard Business School, 1979.
- HBS 2003 — HBS Survival Guide. Boston: Harvard Business School, 2003.
- Haynes 1991 — *Haynes Peter*. Management Education: Passport to Prosperity // The Economist, 1991, March 2.
- Heaton 1968 — *Heaton Herbert*. A Scholar in Action, Edwin F. Gay. New York: Greenwood, 1968.
- Helgesen 1990 — *Helgesen Sally*. The Female Advantage: Women's Ways of Leadership. New York: Doubleday Currency, 1990.
- Henry 2002 — *Henry David*. Mergers: Why Most Big Deals Don't Pay Off // Business Week Online, 2002, October 14, p. 60–70.
- Hilgert 1995 — *Hilgert Arnie D*. Developmental Outcomes of an Executive MBA Programme // Journal of Management Development, 1995, 14, no. 10, p. 64–76.
- Hill C. 1993 — *Hill Christian G*. Sculley's Shift Was Forced, Suit Argues // The Wall Street Journal, 1993, September 27.
- Hill L. 1992 — *Hill Linda A*. Becoming a Manager Mastery of a New Identity. Boston: Harvard Business School Press, 1992.

- Hilton 2003 — *Hilton Anthony*. Unzipping the Merger Myth // *Management Today*, 2003, February, p. 48–51.
- Himmelstein 1998 — *Himmelstein Linda*. New Turbulence in the Jean Pool // *Business Week*, 1998, October 12.
- Hitch 1965 — *Hitch Charles Johnston*. Decision-Making for Defense. Berkeley: University of California Press, 1965.
- Hodgetts 1996 — *Hodgetts Richard M*. A Conversation with Steve Kerr // *Organizational Dynamics*, 1996, 24, no. 4, p. 68–79.
- Hogan et al. 1990 — *Hogan Robert, Raskin Robert, Fazzini Dan*. The Dark Side of Charisma // *Measures of Leadership* / Eds. K. E. Clark, M. B. Clark, R. R. Albright, Center for Creative Leadership. West Orange, N.J.: Leadership Library of America, 1990, p. 343–354.
- Hogarth 1979 — *Hogarth Robin M*. Evaluating Management Education. Chichester, England: Wiley, 1979.
- Horvath 1995 — *Horvath Dezso J*. Horvath Leads the Globalization of York // *The MBA Newsletter*, 1995, November.
- Huey 1994 — *Huey John*. The Leadership Industry // *Fortune*, 1994, February 21, p. 54–56.
- Hurka 1990 — *Hurka Thomas*. How to Get to the Top — Study Philosophy // *Globe and Mail*, 1990, January 2.
- IMD 1999 — *Twenty Years After: MBA International Consulting Projects* // IMD. Lausanne, 1999.
- Investment Dealers Digest 1999 — *After the Bombshell at Shearson Lehman Brothers* // *Investment Dealers Digest*, 1999, February 1.
- Ioannou 1995 — *Ioannou Lori*. Reinventing the MBA // *International Business*, 1995, August, p. 26–33.
- Ishida 1997 — *Ishida Hideo*. MBA Education in Japan: The Experience of Management Education at the Graduate School of Business Administration, Keio University, Japan // *Journal of Management*, 1997, 16, no. 3, p. 185–196.
- Ivey 1990 — *Ivey Mark*. The Lorenzo Legacy Haunts Continental // *Business Week*, 1990, December 17.
- Ivey, O'Neill 1990 — *Ivey Mark, O'Neal Michael*. Frank Lorenzo: The Final Days // *Business Week*, 1990, August 27.
- Jampol 1998 — *Jampol J*. New Visions for Executive Education // *Time*, 1998, March 30.
- Japsen 1998 — *Japsen Bruce*. You Never Know What's Coming around the Corner // *Chicago Tribune*, 1998, December 24.
- Jensen, Meckling 1994 — *Jensen Michael C., Meckling William H*. The Nature of Man // *Journal of Applied Corporate Finance*, 1994, 7, no. 2, p. 4–19.

- Johnson 1994 — *Johnson Arthur*. Class Warfare // *Canadian Business*, 1994, April, p. 26–30.
- Jones 2000 — *Jones Del*. Will Business Schools Go out of Business? E-Learning, Corporate Academies Change the Rules // *USA Today*, 2000, May 23.
- Kanungo, Misra 1992 — *Kanungo Rabindra N., Misra Sasi*. Managerial Resourcefulness: A Reconceptualization of Management Skills // *Human Relations*, 1992, 45, no. 12, p. 1311–1332.
- Kaplan, Norton 1996 — *Kaplan Robert S., Norton David P*. The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Action. Boston: Harvard Business School Press, 1996.
- Keep, Westwood 2002 — *Keep Ewart, Westwood Andy*. Can the UK Learn to Manage? London: Work Foundation, 2002.
- Keeton 2000 — *Keeton Ann*. Only 34 Per Cent of Employees Feel Loyal // *The Gazette*. (Montreal), 2000, October 9.
- Kelly F., Kelly H. 1986 — *Kelly Francis, Kelly Heather Mayfield*. What They Really Teach You at the Harvard Business School. New York: Warner, 1986.
- Kelly M. 2001 — *Kelly Marjorie*. The Divine Right of Capital: Dethroning the Corporate Aristocracy. San Francisco: Berrett-Koehler, 2001.
- Keynes 1936 — *Keynes John Maynard*. The General Theory of Employment, Interest and Money. New York: Harcourt Brace, 1936.
- Keys 1994 — *Keys Louise*. Action Learning: Executive Development of Choice for the 1990s // *Journal of Management Development*, 1994, 13, no. 8, p. 50–56.
- Kiechel 1979 — *Kiechel Walter, III*. Harvard Business School Restudies Itself // *Fortune*, 1979, June 18, 99, no. 12, p. 48–58.
- Kinsley 1984 — *Kinsley Michael*. A Business Soap Opera // *Fortune*, 1984, June 25.
- Kotter 1982 — *Kotter John P*. The General Managers. New York: Free Press, 1982.
- Kotter 1990 — *Kotter John P*. What Leaders Really Do. New York: Free Press, 1990.
- Kotter 1995 — *Kotter John P*. The New Rules: How to Succeed in Today's Post-Corporate World. New York: Free Press, 1995.
- Koudsi 2001 — *Koudsi Suzanne*. MBA Students Want Old-Economy Bosses // *Fortune*, 2001, April 16, p. 407–408.
- Kuhn 1962 — *Kuhn Thomas S*. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1962.

- Kurb, Prokopenko 1989 — *Kurb Milan, Prokopenko Joseph*. Diagnosing Management Training and Development Needs: Concepts and Techniques // Management Development Series, 1989, no. 27.
- Kurtzman 1989 — *Kurtzman Joel*. Shifting the Focus at B-Schools // New York Times, 1989, December 31.
- Laing 1995 — *Laing Jonathan R*. Poor Bill // Barron's, 1995, October 2.
- Lampel, Mintzberg 1996 — *Lampel Joseph, Mintzberg Henry*. Customizing Customization // Sloan Management Review, 1996, 38, no. 1, p. 21–30.
- Langley 1995 — *Langley Ann*. Between «Paralysis by Analysis» and «Extinction by Instinct» // Sloan Management Review, 1995, 36, no. 3, p. 63–76.
- Lawrence 1992 — *Lawrence Paul R*. The Challenge of Problem-Oriented Research // Journal of Management Inquiry, 1992, June, 1, no. 2, p. 139–142.
- Lazzareschi 1989 — *Lazzareschi Carla*. Apple Has It Lost Its Bite? // Los Angeles Times, 1989, February 19.
- Lazzareschi 1990 — *Lazzareschi Carla*. Sculley Begins Reshaping Apple Right to the Core Computers // Los Angeles Times, 1990, February 8.
- Learned et al. 1965, 1969 — *Learned E. P., Christensen C. R., Andrews K. R., Guth W. D*. Business Policy: Text and Cases. Homewood, Ill.: Irwin, 1965; revised edition, 1969.
- Leavitt 1989 — *Leavitt Harold J*. Educating Our MBAs: On Teaching What We Haven't Taught // California Management Review, 1989, 31, no. 3, p. 33–42.
- Lee 1989 — *Lee Chris*. Can Leadership Be Taught? // Training, 1989, 26, no. 7, p. 19–24.
- Lenson 2003 — *Lenson Todd*. Directors Beware: Court Decision Applies Public Rules to Private Companies // Buyouts Magazine, 2003, September 22.
- Leonhardt 2000 a — *Leonhardt David*. California «Dreamin»: Harvard Business School Adds Silicon Valley to Its Syllabus // New York Times, 2000, June 18.
- Leonhardt 2000 b — *Leonhardt David*. A Matter of Degree? Not for Consultants // New York Times, 2000, October 1.
- Levering, Moskowitz 2002 — *Levering Robert, Moskowitz Milton*. The 100 Best Companies to Work For: The Best in the Worst of Times // Fortune, 2002, February 4, p. 60–61.
- Lewin 1979 — *Lewin Douglas*. On the Place of Design in Engineering // Design Studies, 1979, 1, no. 2, p. 113–117.

- Lewis 1994 — *Lewis Michael*. Boot Camp for Yuppies. The Story of a White House Aide Who Went to Business School and Lived to Write About It // *New York Times Book Review*, 1994, May 8, p. 6–7.
- Lieber 1999 — *Lieber Ron*. Learning and Change — Roger Martin // *Fast Company*, 1999, December, 30, p. 262.
- Lindblom 1968 — *Lindblom Charles E*. The Policy-Making Process. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1968.
- Linder, Smith 1992 — *Linder Jane C., Smith Jeff H*. The Complex Case of Management Education // *Harvard Business Review*, 1992, September/October, p. 16–34.
- Livingstone 1971 — *Livingston J. Sterling*. Myth of the Well-Educated Manager // *Harvard Business Review*, 1971, January/February, p. 79–89.
- Locke 1984 — *Locke Robert R*. The End of the Practical Man: Entrepreneurship and Higher Education in Germany, France, and Great Britain, 1880–1940. Greenwich, Conn.: JAI Press, 1984.
- Locke 1989 — *Locke Robert R*. Management and Higher Education since 1940: The Influence of America and Japan on West Germany, Great Britain, and France. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Locke 1996 a — *Locke Robert R*. The Collapse of the American Management Mystique. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- Locke 1996 b — *Locke Robert R*. The Introduction of Business Schools in the United Kingdom: Confusing Historical for Functional Events // Paper presented at the British Academy of Management Conference, Aston University, U.K., 1996, September 17.
- Locke 1998 — *Locke Robert R*. Factoring American Business School Education into the Revolution in Interactive Information Technology // FNEGE (The French Management Foundation), Paris, 1998, 16 novembre, p. 1–14. [Доклад представлен на ретроспективной конференции «Educating French Management Professors in North America, 1969–1975».]
- Lombardo, Eichinger 1989 — *Lombardo Michael M., Eichinger Robert W*. Eighty-Eight Assignments for Development in Place: Enhancing the Developmental Challenge of Existing Jobs. Greensboro, N.C.: Center for Creative Leadership, 1989.
- Loomis 2001 — *Loomis Carol J*. The 15% Delusion // *Fortune*, 2001, February 5, p. 102–108.
- Maas 1991 — *Maas Judith*. Reflections on Discussion Teaching: An Interview with C. Roland Christensen // *Harvard Business School Newsletter*, 1991, p. 1–5.

- MacFadyen 2003 — *MacFadyen Ken*. No Nicks in Remington Exit // Buyouts Magazine, 2003, September 8.
- Machan 1994 — *Machan Dyan*. The Strategy Thing (FMC Corp.) // Forbes, 1994, May 23.
- Main 1989 — *Main Jeremy*. B-Schools Get on a Global Vision // Fortune, 1989, July 17, p. 78–86.
- Malone 2001 — *Malone David*. Remember Kofi Who? // Globe and Mail, 2001, April 10.
- Management Review 1998 — Interview with Jonathan Gosling and Henry Mintzberg // Management Review. Indian Institute of Management. Bangalore, 1998, January & June.
- Mann, Staudenmier 1991 — *Mann Robert W., Staudenmier Julie M*. Strategic Shifts in Executive Development // Training and Development, 1991, 45, p. 37–40.
- March 1991 — *March James G*. Exploration and Exploitation in Organizational Learning // Organization Science, 1991, 2, no. 1, p. 71–87.
- March, Simon 1958 — *March J.G., Simon H.A*. Organizations. New York: John Wiley, 1958.
- Mark 1987 — *Mark J. Paul*. The Empire Builders: Inside the Harvard Business School. New York: Morrow, 1987.
- «Marketing Week» 2002 — First Blood to Publicis // Marketing Week, 2002, October 24.
- Martin 1994 — *Martin Justin*. Bashed B-Schools Bite Back // Fortune, 1994, March 21, p. 20–25.
- Mast 2001 a — *Mast Carlotta*. The People behind the Rankings // Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council, 2001, p. 16–25.
- Mast 2001 b — *Mast Carlotta*. Reflections on the Past: Management Education's First Century // Graduate Management Admission Council, 2001.
- «Mastering Management» 1997 — Mastering Management. London: Financial Times, Prentice-Hall, 1997.
- Maugham 1949 — *Maugham W. Somerset*. A Writer's Notebook. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1949.
- Mayon-White 1990 — *Mayon-White Bill*. Study Skills for Managers. St. Paul, Minn.: Chapman, 1990.
- McCall 1988 — *McCall Morgan W., Jr*. Developing Executives through Work Experiences // Human Resources Planning, 1988, 11, no. 1, p. 1–11.
- McCall et al. 1988 — *McCall Morgan W., Lombardo Michael M., Morrison Ann M*. The Lessons of Experience: How Successful

- Executives Develop on the Job. Lexington, Mass.: Lexington Books, 1988.
- McCaughey et al. 1998 — *McCaughey Cynthia D., Moxley Russ S., Velsor Ellen Van.* The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- McGill 1988 — *McGill Michael E.* Attack of the Biz Kids // Business Week, 1988, December, p. 75–78.
- McKnight 1991 — *McKnight M. R.* Management Skill Development: What It Is. What It Is Not // Managerial Skills: Explorations in Practical Knowledge / Ed. J. D. Bigelow. Newbury Park, Calif.: Sage, 1991, 204–218.
- McNair 1954 — *McNair Malcolm P.* The Case Method at the Harvard Business School. New York: McGraw-Hill, 1954.
- McNamara, VanDeMark 1995 — *McNamara Robert S., VanDeMark Brian.* In Retrospect: The Tragedy and Lessons of Vietnam. New York: Times Books, 1995.
- Meister 1994 — *Meister Jeanne C.* Corporate Quality Universities. Burr Ridge, Ill.: Irwin, 1994.
- Mendoza 1990 — *Mendoza Gabino.* The Three Temptations of the Management Teacher // The Search for Global Management / Ed. M. Von Zur-Muehlen. Canadian Federation of Deans of Management and Administrative Studies, and INTERMAN, 1990.
- «Mergers and Acquisitions» 1998 — Cooper to Exit Auto Business // Mergers and Acquisitions, 1998, July/August.
- Merritt 2003 — *Merritt Jennifer.* What's an MBA Really Worth // Business Week, 2003, September 22, p. 90–98.
- Meyer 1992 — *De Meyer Arnoud // Linder J.C., Smith H.J.* The Complex Case of Management Education // Harvard Business Review, 1992, September/October.
- Mintzberg 1973 — *Mintzberg Henry.* The Nature of Managerial Work. New York: Harper & Row, 1973.
- Mintzberg 1975 — *Mintzberg Henry.* Impediments to the Use of Management Information. New York: National Association of Accountants, 1975.
- Mintzberg 1979 — *Mintzberg Henry.* The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1979.
- Mintzberg 1982 — *Mintzberg Henry.* If You're Not Serving Bill and Barbara, Then You're Not Serving Leadership // Leadership: Beyond Established Views / Eds. J. G. Hunt, U. Sekaran, C. A. Schreishheim. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1982, 239–259.

- Mintzberg 1983 a — *Mintzberg Henry*. Power in and around Organizations. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1983.
- Mintzberg 1983 b — *Mintzberg Henry*. Structure in Fives. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1983.
- Mintzberg 1987 — *Mintzberg Henry*. Crafting Strategy // Harvard Business Review, 1987, July/August, p. 66–75.
- Mintzberg 1989 — *Mintzberg Henry*. Mintzberg on Management: Inside Our Strange World of Organizations. New York: Free Press, 1989.
- Mintzberg 1994 a — *Mintzberg Henry*. The Rise and Fall of Strategic Planning. New York: Free Press, 1994.
- Mintzberg 1994 b — *Mintzberg Henry*. Rounding Out the Manager's Job // Sloan Management Review, 1994, 36, no. 1, p. 11–26.
- Mintzberg 1996 — *Mintzberg Henry*. Managing Government, Governing Management // Harvard Business Review, 1996, May/June, p. 75–83.
- Mintzberg 1998 — *Mintzberg Henry*. Covert Leadership: The Art of Managing Professionals // Harvard Business Review, 1998, November/December, p. 140–147.
- Mintzberg 1999 — *Mintzberg Henry*. Managing Quietly // Leader to Leader, 1999, Spring, 12.
- Mintzberg 2001 — *Mintzberg Henry*. Managing Exceptionally // Organization Science, 2001, 12, no. 6, p. 759–771.
- Mintzberg 2002 a — *Mintzberg Henry*. Developing Leaders? Developing Countries? // Working paper, McGill University, 2002.
- Mintzberg 2002 b — *Mintzberg Henry*. Productivity Is a Time Bomb // Globe and Mail, 2002, June 13.
- Mintzberg, Van der Heyden 1999 — *Mintzberg Henry, Van der Heyden Ludo*. Organigraphs: Drawing How Companies Really Work // Harvard Business Review, 1999, September/October, p. 87–94.
- Mintzberg, McHugh 1985 — *Mintzberg Henry, McHugh Alexandra*. Strategy Formation in Adhocracy // Administrative Science Quarterly, 1985, p. 160–197.
- Mintzberg, Waters 1985 — *Mintzberg Henry, Waters James A.* Of Strategies, Deliberate and Emergent // Strategic Management Journal, 1985, 6, no. 3, p. 257–272.
- Mintzberg, Westley 1992 — *Mintzberg Henry, Westley Frances*. Cycles of Organizational Change // Strategic Management Journal, 1992, 13, p. 39–59.
- Mintzberg et al. 1998 — *Mintzberg Henry, Ahlstrand Bruce W., Lampel Joseph*. Strategy Safari. New York: Free Press, 1998.

- Mintzberg et al. 2002 — *Mintzberg Henry, Simons Robert, Basu Kunal*. Beyond Selfishness // *Sloan Management Review*, 2002, 1, p. 67–74.
- Mirabella, Wish 2000 — *Mirabella Roseanne M., Wish Naomi Bailin*. The «Best Place» Debate: A Comparison of Graduate Education Programs for Nonprofit Managers // *Public Administration Review*, 2000, 60, no. 3, p. 219–229.
- Mishel et al. 2001 — *Mishel L., Bernstein J., Schmitt J.* The State of Working America: 2000–2001, Ithaca, New York: Economic Policy Institute, Cornell University Press, 2001.
- Mitchell 1992 — *Mitchell Russell*. The Numbers Aren't Crunching Craig Research // *Business Week*, 1992, June 1.
- Morgan 1986 — *Morgan Gareth*. Images of Organization. Beverly Hills: Sage, 1986.
- Morrison 1984 — *Morrison Ann M.* Apple Bites Back // *Fortune*, 1984, February 20, p. 86–100.
- Muller et al. 1991 — *Muller Helen J., Porter James L., Rehder Robert R.* Reinventing the MBA the European Way // *Business Horizons*, 1991, 34, no. 3, p. 83–91.
- Munk 1999 — *Munk Nina*. How Levi's Trashed a Great American Brand // *Fortune*, 1999, April 12, 139, no. 7.
- Murray H. 1988 — *Murray Hugh*. Management Education and the MBA: It's Time for a Rethink // *Managerial and Decision Economics*, 1988, 9, p. 71–78.
- Murray S. 2003 — *Murray Sarah*. The Barbarian Who Nearly Flunked Business School // *Financial Times*, 2003, January 20.
- Musgrove 2002 — *Musgrove Mike*. HP, Posting Profit, Sees a Return on Compaq Deal // *International Herald Tribune*, 2002, November 22.
- Nee 2001 — *Nee Eric*. Open Season on Carly Fiorina // *Fortune*, 2001, July 23, p. 124–138.
- Nonaka, Konno 1998 — *Nonaka Ikujiro, Konno Noboru*. The Concept of «Ba»: Building a Foundation for Knowledge Creation // *California Management Review*, 1998, 40, no. 3, p. 40–54.
- Nonaka, Takeuchi 1995 — *Nonaka Ikujiro D., Takeuchi Hirotaka*. The Knowledge-Creating Company. New York: Oxford University Press, 1995.
- Norman 1994 — *Norman James R.* The Fallen Angel // *Forbes*, 1994, March 28.
- Nudd 2002 — *Nudd Tim*. Partying Like It's 1969: D'Arcy, B&Bers Mourn Alma Mater at Reunion // *Adweek Eastern Edition*, 2002, November 11, 43, no. 45.

- Ohlott 1998 — *Ohlott Patricia J.* Job Assignments // The Center for Creative Leadership Handbook of Leadership Development / Eds. C. D. McCauley, R. S. Moxley, E. Van Velsor. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.
- Okazaki-Ward 1993 — *Okazaki-Ward Lola.* Management Education and Training in Japan. London: Graham & Trotman, 1993.
- O'Reilly 1993 — *O'Reilly Brian.* How Execs Learn Now // Fortune, 1993, April 5, p. 52-55.
- O'Reilly 1994 — *O'Reilly Brian.* Reengineering the MBA // Fortune, 1994, January 24, p. 38-45.
- O'Reilly 1995 — *O'Reilly Brian.* Agee in Exile // Fortune, 1995, May 29, p. 51-74.
- O'Reilly 1999 — *O'Reilly Brian.* The Mechanic Who Fixed Continental // Fortune, 1999, December 20, 140, no. 12.
- Pascale et al. 1997 — *Pascale Richard, Millenmann Mark, Gioja Linda.* Changing the Way We Change // Harvard Business Review, 1997, November/December, p. 127-139.
- Pedler 1997 — *Pedler Mike.* Interpreting Action Learning // Management Learning / Eds. J. Burgoyne, M. Reynolds. London: Sage, 1997, 248-264.
- Peterson 1995 — *Peterson Thane.* Zenith Dials Up a New CEO // Business Week, 1995, March 13.
- Pfeffer 1994 — *Pfeffer J. L.* A Tip from Harvard MBAs: Their Careers Hint at Where Not to Go // International Herald Tribune, 1994, January 29-30.
- Pfeffer 1995 — *Pfeffer Jeffrey.* Mortality, Reproducibility, and the Persistence of Styles of Theory // Organization Science, 1995, 6, no. 6, p. 681-686.
- Pfeffer, Fong 2002 — *Pfeffer Jeffrey, Fong Christina T.* The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye // Academy of Management Learning and Education, 2002, 1, no. 1, p. 78-95.
- Pierson 1959 — *Pierson Frank Cook.* The Education of American Businessmen: A Study of University-College Programs in Business Administration. New York: McGraw-Hill, 1959.
- Piper et al. 1993 — *Piper Thomas R., Gentile Mary C., Parks Sharon Daloz.* Can Ethics Be Taught? Perspectives, Challenges, and Approaches at Harvard Business School. Boston: Harvard Business School Press, 1993.
- Pitcher 1993 — *Pitcher Patricia C.* Balancing Personality Types at the Top // Business Quarterly, 1993, Winter.
- Pitcher 1995 — *Pitcher Patricia C.* Artists, Craftsmen, and Technocrats. Toronto: Stoddart, 1995.

- 1997 — *Pitcher Patricia C.* The Drama of Leadership. New York: Wiley, 1997.
- 2001 — *Poletti Therese.* Meaning of «HP Way» Defines Fight over Compaq Deal // Mercury News, 2001, November 25.
- o 2001 — *Policano Andrew J.* Ten Easy Steps to a Top-25 MBA Program // Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council, 2001, 1, no. 2, p. 39–40.
- L., McKibbin 1988 — *Porter Lyman W., McKibbin Lawrence E.* Management Education and Development: Drift or Thrust into the 21st Century? New York: McGraw-Hill, 1988.
- M. 1980 — *Porter Michael.* Competitive Strategy. New York: Free Press, 1980.
- M. 1985 — *Porter Michael.* Competitive Advantage. New York: Free Press, 1985.
- M. 1987 — *Porter Michael.* Corporate Strategy: The State of Strategic Thinking // The Economist, 1987, May 23, p. 17–22.
- 1, Scism 1997 — *Pulliam Susan, Scism Leslie.* Equitable Companies May Adapt Role as Stock Market's Comeback Kid // Wall Street Journal Europe, 1997, January 16.
- 2001 — *Quelch John.* Why Europe Has Some Catching Up to Do? // European Business Forum, 2001, Autumn, 7, p. 6–7.
- 1993 — *Raelin Joseph A.* Beyond Experiential Learning to Action Learning // The Organizational Learning Newsletter, 1993, March, p. 5–7.
- 1994 — *Raelin Joseph A.* Whither Management Education? Professional Education, Action Learning and Beyond // Management Learning, 1994, 25, no. 2, p. 301–317.
- 2000 — *Raelin Joseph A.* Work-Based Learning: The New Frontier of Management Development. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 2000.
- al 1986 — *Raphael Ray.* Edges: Human Ecology of the Backcountry. Lincoln: University of Nebraska Press, 1986.
- i 1957 — *Redlich Fritz.* Academic Education for Business: Its Development and the Contribution of Ignaz Jastrow (1856–1937) // Business History Review, 1957, 31, p. 35–91.
- ld 1998 a — *Reingold Jennifer.* The Best B-Schools // Business Week, 1998, October 19.
- ld 1998 b — *Reingold Jennifer.* The Melting Pot Still Has a Few Lumps // Business Week, 1998, October 19, p. 104–108.
- ld 1999 — *Reingold Jennifer.* Learning to Lead: Technology Is Driving the Demand for Executive Education — and Creating

- Lots of New Options for Companies // *Business Week*, 1999, October 18.
- Reingold 2000 — *Reingold Jennifer*. You Can't Create a Leader in a Classroom // *Fast Company*, 2000, November, p. 286.
- Revans 1983 — *Revans Reginald W.* The A.B.C of Action Learning. Bromley, England: Chartwell-Bratt, 1983.
- Roberts 1999 — *Roberts Richard H.* Performance Learning and Global Pilgrimage: «World Class Managers» and the Quest for Spiritual Values // Paper presented at the SISR Conference, Louvain, Belgium, 1999.
- Robinson 1994 — *Robinson Peter*. Snapshots from Hell: The Making of an MBA. New York: Warner, 1994.
- Roeder 1999 — *Roeder David*. Kraemer to Replace Baxter Boss // *Chicago Sun-Times*, 1999, November 17.
- Rohlin 1999 — *Rohlin Lennart*. MiL Institute — Concepts and Programmes. Lund, Sweden: MiL Institute, 1999.
- Rudnistky 1992 — *Rudnistky Howard*. Leverage 101 // *Forbes*, 1992, September 28, 150, no. 7.
- Samuelson 1990 — *Samuelson R. J.* What Good Are B-Schools? // *Newsweek*, 1990, May 14, p. 49.
- Santoli 2000 — *Santoli Michael*. Manhattan Transfer // *Barren's*, 2000, January 1, 80, no. 1.
- Saporito, Welsh 1993 — *Saporito Bill, Welsh Tricia*. The Toppling of King James III // *Fortune*, 1993, January 11, 127, no. 1.
- Sass 1982 — *Sass Steven A.* The Pragmatic Imagination: A History of the Wharton School, 1881–1981. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1982.
- Saul 1992 — *Saul John Ralston*. Voltaire's Bastards: The Dictatorship of Reason in the West. Toronto: Viking, 1992.
- Sayles 1970 — *Sayles L. R.* Whatever Happened to Management... or Why the Dull Stepchild? // *Business Horizons*, 1970, April, 13, p. 25–34.
- Scannell 2001 — *Scannell Kara*. Deals & Deal Makers: The Few; the Proud; The... M.B.A.S (!) // *Wall Street Journal*, 2001, July 19.
- Schachter 1999 — *Schachter Harvey*. My Way // *Canadian Business*, 1999, June 25/July 9, p. 49–51.
- Schendel 1995 — *Schendel Dan*. Notes from the Editor-in-Chief // *Strategic Management Journal*, 1995, 13, p. 1–2.
- Scherer 1992 — *Scherer F. M.* International High-Technology Competition. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1992.

- Schlossman et al. 1994 — *Schlossman Steven L., Gleeson Robert E., Sedlak Michael, Allen David Grayson*. The Beginnings of Graduate Management Education in the United States. GMAC Occasional Papers. Santa Monica, Calif.: Graduate Management Admission Council, 1994.
- Schmotter 1995 — *Schmotter James W*. An Interview with Professor James G. March // Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council, 1995, 14, no. 3, p. 56–62.
- Schneider 2001 — *Schneider Mica*. A New Model for Global EMBA's // Business Week Online, 2001, October 26.
- Schön 1983 — *Schön Donald A*. The Reflective Practitioner. New York: Basic Books, 1983.
- Schön 1987 — *Schön Donald A*. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- Schwartz 2001 — *Schwartz Nelson D*. Colgate Cleans Up // Fortune, 2001, April 16, p. 179–180.
- Sculley 1987 — *Sculley John*, with *Byrne John A*. Odyssey: Pepsi to Apple. New York: Harper & Row, 1987.
- Serey, Verderber 1991 — *Serey Timothy, Verderber Kathleen S*. Beyond the Wall: Resolving Issues of Educational Philosophy and Pedagogy in the Teaching of Managerial Competencies // Managerial Skills: Exploration in Practical Knowledge / Ed. J. D. Begelow. Newbury Park, Calif.: Sage, 1991, p. 3–17.
- Shapero 1977 — *Shapero Albert*. What Management Says and What Managers Do // Interfaces, 1977, February.
- Sherman 1995 — *Sherman Stratford*. How Tomorrow's Best Leaders Are Learning Their Stuff // Fortune, 1995, November 27, p. 64–70.
- Shipler 1997 — *Shipler David*. Robert McNamara and the Ghosts of Vietnam: Robert McNamara Meets the Enemy // New York Times Magazine, 1997, August 10.
- Simon 1947, 1957 — *Simon Herbert Alexander*. Administrative Behavior: A Study of Decision-Making Processes in Administrative Organization. New York: Macmillan, 1947; 1957.
- Simon 1969 — *Simon Herbert Alexander*. The Sciences of the Artificial. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1969.
- Sims et al. 1994 — *Sims D., Morgan E., Nicholls J., Clarke K., Harris J*. Between Experience and Knowledge. Learning within the MBA Programme // Management Learning, 1994, 25, no. 2, p. 275–287.
- Singer, Wooton 1976 — *Singer E. A., Wooton L. M*. The Triumph and Failure of Albert Spears Administrative Genius: Implication for

- Current Management and Practice // *Journal of Applied Behavioral Science*, 1976, 12, no. 1, p. 79–103.
- Slater, Welch 1993 — *Slater Robert, Welch Jack*. The New GE: How Jack Welch Revived an American Institution. Homewood, Ill.: Irwin, 1993.
- Smalter, Ruggles 1996 — *Smalter D. T., Ruggles J. L. J.* Six Business Lessons from the Pentagon // *Harvard Business Review*, 1966, March/April, p. 64–75.
- Smith, Alexander 1988 — *Smith Douglas K., Alexander Robert C.* Fumbling the Future: How Xerox Invented, Then Ignored, the First Personal Computer, New York: William Morrow and Co., Inc, 1988.
- Sonnenfeld 2002 — *Sonnenfeld Jeffrey*. Serial Acquirers Tend to End Badly // *International Herald Tribune*, 2002, June 14.
- Spender 1989 — *Spender J. C.* Industry Recipes. Oxford: Blackwell, 1989.
- Spender 1997 — *Spender J. C.* Underlying Antinomies and Perpetuated Problems: An Historical View of the Challenges Confronting Business Schools Today // Working Paper, 1997 (home.earthlink.net/~jcspender).
- Starbuck 2002 — *Starbuck William H.* The Origins of Organizational Theory // *Handbook of Organizational Theory: Meta-Theoretical Perspectives* / Eds. H. Tsoukas, Ch. Knudsen. Oxford: Oxford University Press, 2002.
- Stedman 1992 — *Stedman Craig*. Craig Pulling Plug on Real-Time Computing // *SNElectronique News*, 1992, December 14.
- Stern 2002 — *Stern Stefan*. What Did Business School Do for Them? // *Management Today*, 2002, February, p. 40–45.
- Stevenson 1983 — *Stevenson Howard H.* Who Are the Harvard Self-Employed? Wellesley, Mass: Frontiers of Entrepreneurial Research, Babson College, 1983 [так же: Harvard Business School, 1983].
- Sturdy, Gabriel 2000 — *Sturdy Andrew, Yiannis Gabriel*. Missionaries, Mercenaries or Car Salesmen? MBA Teaching in Malaysia // *Journal of Management Studies*, 2000, 37, no. 7, p. 979–1002.
- Summers 1981 — *Summers Colonel Harry, Jr.* On Strategy: The Vietnam War in Context. Washington, D.C., and Carlisle Barracks, Pa.: Government Printing Office and Strategic Studies Institute, 1981.
- Sutter 1999 — *Sutter Stan*. Levi's Slow Fade // *Marketing Magazine*, 1999, November 22, 104, no. 44.
- Syrett 1995 — *Syrett Michel*. View from the Top // *Asian Business*, 1995, September, p. 24–29.

- Taylor F. 1911 — *Taylor Frederick Winslow*. The Principles of Scientific Management. New York: Harper, 1911.
- Taylor A. 1998 — *Taylor Alex, III*. Consultants Have a Big People Problem // *Fortune*, 1998, April 13, 162–166.
- Thirunarayana 1992 — *Thirunarayana P. N.* Self Managed Learning MBA: An Enterprising Approach to Learning // *TMTC Journal of Management*, 1992, June/July.
- «Time» 1981 a — Harvard's Waffle Case // *Time*, 1981, May 4.
- «Time» 1981 b — The Money Chase — Business School Solutions May Be Part of the U.S. Problem // *Time*, 1981, May 4, p. 52–59.
- «Time» 1990 — Back in a Tailspin // *Time*, 1990, December 17, 136, no. 26.
- Turner 1981 — *Turner Arthur*. The Case Discussion Method Revisited (a) // *Exchange: The Organizational Behavior Teaching Journal*, 1981, 6, no. 3, p. 6–8.
- Ulrich et al. 2002 — *Ulrich David, Kerr Steven, Ashkenas Ronald N.* The GE Work-Out. New York: McGraw-Hill, 2002.
- Updike 1999 — *Updike Edith*. Ivy-Covered Halls vs. Street Smarts // *Business Week*, 1999, February 1.
- «USA Today» 2000 — Even Prestigious MBA Programs Must Change to Keep Pace // *USA Today*, 2000, May 23.
- Useem 1989 — *Useem Michael*. Liberal Education and the Corporation: The Hiring and Advancement of College Graduates. New York: de Gruyter, 1989.
- Uttal 1985 — *Uttal Bro*. Behind the Fall of Steve Jobs // *Fortune*, 1985, August 5, p. 20–24.
- Vail 1989 — *Vail Peter*. Managing as a Performing Art: New Ideas for a World of Chaotic Change. San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
- Van Buskirk 1996 — *Van Buskirk Bill*. Five Classroom Exercises for Sensitizing Students to Aspects of Japanese Culture and Business Practice // *Journal of Management Education*, 1996, 15, no. 1, p. 96–112.
- Vicere 1998 — *Vicere Albert A.* Changes in Practices, Changes in Perspectives the 1997 International Study of Executive Development Trends // *Journal of Management Development*, 1998, 17, no. 7, p. 526–543.
- Vogl 1995 — *Vogl A. J.* Making It in the '90s // *Across the Board*, 1995, 32, no. 4, p. 27–31.
- «Wall Street Journal» 1993 — Supercomputer Maker Posts \$26.5 Million 4th-Period Loss // *Wall Street Journal*, 1993, January 21.

- Wallace et al. 2003 — *Wallace Wanda T., Gallagher John, McCann John, Sheppard Blair*. Organizational Learning and Learning Networks: The Place and Space Model in Management Development. Duke Corporate Education, Inc., 2003 (www.DukeCE.com).
- Warner 2001 — *Warner Melanie*. Can Merck Stand Alone? // *Fortune*, 2001, July 23, p. 62.
- «Washington Post» 2001 — And Now to Spending // *Washington Post*, 2001, June 6, p. A26.
- Waters 1980 — *Waters James A*. Managerial Skill Development // *Academy of Management Review*, 1980, 5, no. 3, p. 449–453.
- Watson R. 1998 — *Watson Rob*. Kofi Annan's Diplomatic Style // *BBC News*, 1998, February 28.
- Watson T. 1994 — *Watson Tony J*. In Search of Management: Culture, Chaos and Control in Managerial Work. London: Routledge, 1994.
- Watson T. 1996 — *Watson Tony J*. Motivation: That's Maslow, Isn't It? // *Management Learning*, 1996, 27, no. 4, p. 447–464.
- Watts 1997 — *Watts Robert* // *Sunday Telegraph*, 1997, July 18, p. 43.
- Weick 1969, 1979 — *Weick Karl E*. The Social Psychology of Organizing. 2nd ed. New York, 1979 [1-е изд.: Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1969.]
- Weick 1996 — *Weick Karl E*. Speaking to Practice: The Scholarship of Integration // *Journal of Management Inquiry*, 1996, 5, no. 3, p. 251–258.
- Westall 2001 — *Westall Oliver*. Don's Diary // *The Times Higher Education Supplement*, 2001, August 17.
- «The Wharton MBA Program» 2003 — Math Proficiency // *The Wharton MBA Program*, 2003 (www.wharton.upenn.edu/mba/curriculum/pre_term.html).
- Whetten, Cameron 1998 — *Whetten David A., Cameron Kim S*. Developing Management Skills. Glenview, Ill.: Scott Foresman, 1998 [переизд.: 2001; 2002].
- Whetten, Clark 1996 — *Whetten David A., Clark Sue Campbell*. An Integrated Model for Teaching Management Skills // *Journal of Management Education*, 1996, 20, no. 2, p. 151–181.
- Whitehead 1932 — *Whitehead Alfred North*. Essays in Science and Philosophy. New York: Philosophical Library, 1932.
- Whitford 1999 — *Whitford David*. A New MBA for the E-Corp: Half-Geek, Half-Manager // *Fortune*, 1999, March 15, p. 189–192.
- Whitley 1989 — *Whitley Richard*. On the Nature of Managerial Tasks and Skills: Their Distinguishing Characteristics and

- Organization // *Journal of Management Studies*, 1989, 26, no. 3, p. 209–224.
- Whitley 1995 — *Whitley Richard*. Academic Knowledge and Work Jurisdiction in Management // *Organization Science*, 1995, 16, no. 1, p. 81–105.
- Whitley et al. 1981 — *Whitley Richard, Thomas Alan, Marceau Jane*. Masters of Business? Business Schools and Business Graduates in Britain and France. London: Tavistock, 1981.
- Wiggenhorn 1990 — *Wiggenhorn William*. Motorola U: When Training Becomes an Education // *Harvard Business Review*, 1990, July/August, p. 71–83.
- Wildavsky 1974 — *Wildavsky Aaron B*. The Politics of the Budgetary Process. 2d ed. Boston: Little, Brown, 1974.
- Wilensky 1967 — *Wilensky Harold L*. Organizational Intelligence. New York: Basic Books, 1967.
- Williams 2002 — *Williams David*. Is This Really a Passport to Mastering the Universe? // *The Guardian*, 2002, February 23.
- Wind 1999 — *Wind Jerry*. Reinventing the Business School for the Global Information Age. Philadelphia: Wharton School, University of Pennsylvania, 1999. [Доклад представлен на конференции Европейского фонда развития менеджмента (EFMD) в Хельсинки, 2000 г.]
- Wood 2000 — *Wood Lisa*. Bringing Practicality to the Table: Management Consultants // *Financial Times*, 2000, May 23.
- Wood 2001 — *Wood Lisa*. Integration Pays Off // *Financial Times*, 2001, October 21.
- Yoshida 1996 — *Yoshida Junko*. Zenith Rebounding from Nadir? // *Electronic Engineering Times*, 1996, February 12, [t.] 888.
- Zalaznick 1968 — *Zalaznick Sheldon*. The MBA, the Man, the Myth, and the Method // *Fortune*, 1968, May, p. 168–206.
- Zaleznik 1977 — *Zaleznik Abraham*. Managers and Leaders: Are They Different? // *Harvard Business Review*, 1977, May/June, p. 67–78.

Использованная литература

- Alden Edward*. Inside Track 260 Business Education // *Financial Times*, 2000, August 14.
- Amado Gilles*. A Transitional Design for Management Learning // *Working with Organizations and Their People: A Guide to Human Resources Practice* / Ed. D. W. Bray. New York: Guilford, 1991.

- Argyris Chris.* Education for Leading-Learning // *Organizational Dynamics*, 1993, 21, no 3, p. 5–17.
- Avery Simon.* Hewlett-Packard's Profit Falls 66% but Tops Forecast // *Globe and Mail*, 2001, May 17.
- Baker Stephen, McWilliams Gary.* Now Comes the Corporate Athlete // *Business Week*, 1994, January 31, p. 71–72.
- Balke W., Mintzberg H., Waters J.A.* Team Teaching General Management: Theoretically, Experientially, Practically // *Exchange: The Organizational Behavior Teaching Journal*, 1978, 111, no. 2.
- Barnes Louis B., Christensen C. Roland, Hansen Abby J.* Teaching and the Case Method: Text, Cases, and Readings. 3d ed. Boston: Harvard Business School Press, 1994.
- Beer M., Eisenstat R.A., Spector B.* Why Change Programs Don't Produce Change // *Harvard Business Review*, 1990, November/December, p. 158–166.
- Beer Michael, Eisenstat Russell A., Spector Bert.* The Critical Path to Corporate Renewal. Boston: Harvard Business School Press, 1990.
- Bennett Roger C., Cooper Robert G.* The Misuse of Marketing: An American Tragedy // *Business Horizons*, 1981, 24, p. 51–61.
- Berger C.A.* In Defence of the Case Method: A Reply to Argyris // *Academy of Management Review*, 1983, 8, no. 2, p. 329–333.
- Bigelow John D.* Managerial Skills: Explorations in Practical Knowledge. Newbury Park, Calif.: Sage, 1991.
- Bolton Allan.* Joint Architecture by HR Specialists and Business Schools // *Management Development Review*, 1996, 9, no. 1, p. 22–24.
- Boyatzis Richard E., Cowen Scott S., Kolb David A.* Conclusion: What If Learning Were the Purpose of Education? // *Innovation in Professional Education* / Eds. R. E. Boyatzis, S. S. Cowen, D. A. Kolb and Associates. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- Bradshaw Delia.* Plenty of Room for Naked Gamesmanship // *Financial Times*, 2003, January 20.
- Brunsson Nils.* Propensity to Change: An Empirical Study of Decisions on Reorientations. Goteborg: Goteborgs Universitet, 1976.
- Burck Gilbert.* The Transformation of European Business // *Fortune*, 1957, November, p. 145–152.
- Burgoyne John.* Creating the Managerial Portfolio: Building on Competency Approaches to Management Development // *Management Education and Development*, 1989, 20, no. 1, p. 56–61.
- The Best Performers* // *Business Week Online*, 2002, March 25.
- Cha Ariana Eunjung.* Hewletts, Packard vs. HP // *Washington Post*, 2001, December 9.

- B-Schools under Fire // Chief Executive, 1993, April, p. 50–64.
- Collins R. 1979 — *Collins Randall*. The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. San Diego, Calif.: Academic Press, 1979.
- Conger Jay A. The Brave New World of Leadership Training // Organizational Dynamics, 1993, 21, no. 3, p. 46–58.
- Costea Bogdan. Executive Education in the Era of the Global: Some Thoughts on Globalism, Diversity, Learning. Bailrigg, Lancaster, U.K.: Lancaster University, 1998.
- Crainer Stuart, Dearlove Des. Introduction to Top Fifty Thinkers // www.FTdynamo.com, 2001, January 17.
- Cyert Richard, Dill William. The Future of Business Education // Journal of Business, 1964, 37, no. 3, p. 221–237.
- Deutschman Alan. The Trouble with MBAs // Fortune, 1991, July 29, p. 67–78.
- Drucker Peter F. Management: Tasks, Responsibilities, Practices. New York: Harper & Row, 1974.
- Back to the Laboratory // The Economist, 1995 October 7, p. 69.
- The Scene at Said // The Economist Global Executive, 2001, November 12.
- Fitzgerald Thomas J. Firms Offer Employees Custom MBA Programs // www.collegejournal.com [отсылка к 19 июля 2001 г.].
- Fox S. Debating Management Learning: II // Management Learning, 1994, 25, no. 1, p. 83–93.
- Furnham Adrian. Business Schools Should Be Put to the Test // European Business Forum, 2001, 7, p. 12–13.
- Gendreau Paul. Offender Rehabilitation: What We Know and What Needs to Be Done // Criminal Justice and Behavior, 1996, 23, no. 1, p. 144–161.
- Gleeson Robert E., Schlossman Steven. The Many Faces of the New Look: The University of Virginia, Carnegie Tech, and the Reform of American Management Education in the Postwar Era // Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council, 1992, Winter, p. 9–27.
- Godin Seth. Change Agent // Fast Company, 2000, September, p. 322.
- Gosling Jonathan, Ashton David. Educating and Developing the Managers // Paper presented at the International Policy Symposium on Management Education. Lancaster, England, 1993.
- Griffith Victoria. Re-engineering for Business Schools // Financial Times, 1995, April.
- Gulick Luther Halsey, Urwick Lyndall F. Papers on the Science of Administration. New York: Institute of Public Administration, Columbia University, 1937.
- Making a Case: The Birth of an HBS Case Study // Harvard Business School's Enterprise Newsletter, 2001.

- Hayes Robert H., Abernathy William J.* Managing Our Way to Economic Decline // Harvard Business Review, 1980, July/August, p. 67–77.
- Hitch Charles Johnston, McKean Roland N.* The Economics of Defense in the Nuclear Age. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1960.
- Huy Quy Nguyen.* In Praise of Middle Managers // Harvard Business Review, 2001, September, p. 72–79.
- Ives Blake, Jarvenpaa Sirkka L.* Will the Internet Revolutionize Business Education and Research? // Sloan Management Review, 1996, 37, no. 3, p. 33–41.
- Kaplan Abraham.* The Conduct of Inquiry: Methodology for Behavioral Science. San Francisco: Chandler, 1964.
- Kastens Merritt L.* Cogito, Ergo Sum // Interfaces, 1972, 2, no. 3, p. 29–32.
- Kelly Jim, Davies Julia.* An In-House MBA Programme That Really Took Off // Personnel Management, 1994, 26, no. 9, p. 30–33.
- Kotter John P.* Leading Change. Boston: Harvard Business School Press, 1996.
- Leavitt Harold J.* Management and Management Education in the West: What's Right and What's Wrong? // London Business School Journal, 1983, 8, no. 1, p. 18–23.
- Leavitt Harold J.* Socializing Our MBAs: Total Immersion? Managed Cultures? Brainwashing? // California Management Review, 1991, 33, no. 4, p. 127–143.
- Leonhardt David.* Harvard Curriculum Adds a Dot-Com Flair // International Herald Tribune, 2000, June 19.
- Lorinc John.* Class Action // Canadian Business, 1989, 62, no. 9, p. 68–76.
- March J. G.* A Scholar's Quest // Stanford Graduate School of Business Magazine, 1996 [см. на школьном интернет-сайте].
- McCall M. W., Morrison A., Hannan R. L.* Studies of Managerial Work: Results and Methods. Greensboro, N.C.: Center for Creative Leadership, 1978.
- McNulty Nancy G.* Management Education in Eastern Europe: «Fore and After» // Academy of Management Executive, 1992, 6, no. 4, p. 78–87.
- Merritt Jennifer.* MBA Programs Are Going Back to School // Business Week, 2001, May 7, p. 68–69.
- Mintzberg Henry.* There's No Compensation for Hypocrisy // Financial Times, 1999, October 29.
- Mintzberg Henry, Lampel Joseph.* Do MBAs Make Better CEOs? Sorry, Dubya, It Ain't Necessarily So // Fortune, 2001, February 19, p. 244.
- Mintzberg Henry, Westley Frances.* Decision Making: It's Not What You Think // Sloan Management Review, 2001, 42, no. 3, p. 89–93.
- Murray Charles J.* The Supermen. New York: Wiley, 1997.

- Paul Frederic.* Apple's Scully Hands Off CEO Job, Stays On // *Network World*, 1993, July 28, p. 22.
- Penley Larry Edward, Fulton Paul, Daly George G., Frank Ronald E.* Has Business School Education Become a Scandal? // *Business and Society Review*, 1995, no. 93, p. 4-16.
- Quinn James Brian.* Strategy, Science and Management // *Sloan Management Review*, 2002, 43, no. 4, p. 96.
- Raelin Joseph A.* Theory and Practice: A Theoretical Review of Their Respective Roles, Relationship, and Limitations in Advanced Management Education // *Business Horizons*, 1993, 36, no. 3, p. 85-89.
- Raelin Joseph A.* Let's Not Teach Management as If It Were a Profession // *Business Horizons*, 1990, 33, no. 2, p. 23-28.
- Raelin Joseph A.* A Model of Work-Based Learning // *Organizational Science*, 1997, 8, no. 6, p. 563-578.
- Raelin Joseph A., Schermerhorn John, Jr.* Preface: A New Paradigm for Advanced Management Education: How Knowledge Merges with Experience // *Management Learning*, 1994, 25, no. 2, p. 195-200.
- Reingold Jennifer.* Corporate America Goes to School // *Business Week*, 1997, October 20, p. 68-72.
- Saul John Ralston.* *The Unconscious Civilization.* Concord, Ontario: Anansi, 1995.
- Schlender Brenton R.* Celebrity Chief: His Shyness, John Sculley Promotes Apple — and Himself // *Wall Street Journal*, 1988, August 18.
- Schlossman Steven, Sedlak Michael, Wechsler Harold.* The «New Look»: The Ford Foundation and the Revolution in Business Education // *Selections: The Magazine of the Graduate Management Admission Council*, 1998, 14, no. 3, p. 8-28.
- Simon Herbert Alexander.* The Business School: A Problem in Organizational Design // *Journal of Management Studies*, 1967, 4, p. 1-16.
- Sims David.* Mental Simulation: An Effective Vehicle for Adult Learning // *IHE*, 1986, 3, no. 1, p. 33-35.
- Spender J. C.* Knowing, Managing and Learning: A Dynamic Managerial Epistemology // *Management Learning*, 1994, 25, no. 3, p. 387-412.
- Tate Ralph.* The New Flexible MBA // *Business Life*, 1998, July/August, p. 38-41.
- Tichy Noel, Charan Ram.* Speed, Simplicity, Self-Confidence: An Interview with Jack Welch // *Harvard Business Review*, 1989, September/October, p. 2-9.
- Special Report: Business Schools and Globalization // *Time*, 1997, April 7.
- Even Prestigious MBA Programs Must Change to Keep Pace // *USA To*
- Utterback James M.* *Mastering the Dynamics of Innovation.* Boston: Harvard Business School Press, 1994.

-
- Watson Stephen R.* The Place for Universities in Management Education // Journal of General Management, 1993, 19, no. 2, p. 14–42.
- Webber Ross.* Modern Imperatives // Financial Post, 1996, October 12.
- Wheat Alynda.* The Anatomy of a Great Workplace // Fortune, 2002, February 4, p. 75–78.
- Whitley Richard.* The Fragmented State of Management Studies: Reasons and Consequences // Journal of Management Studies, 1984, 21, no. 3, p. 331–348.
- Whitley Richard.* The Scientific Status of Management Research as a Practically-Oriented Social Science // Journal of Management Studies, 1984, 21, no. 4, p. 369–390.

Указатель банков, компаний, организаций и учреждений

3Com 400

A

Aga Khan Foundation 400
Alcan IV, 319, 320, 341, 400
American Express 128
American Telephone and Telegraph
Company 69
Anderson 96, 174
Apple 119, 140–142, 144, 150–151
Arthur D. Little 262
AT&T 69

B

BAE Systems (British Aerospace) 419,
423, 425
Baxter International 128, 129
Bendix 109–110
Berrett-Koehler XVIII
BCG. См. *Boston Consulting Group*
Bharati Telecom 319
Boeing 262, 263
Bombardier 181–182, 400
Boston Consulting Group (BCG) 96, 97
British Aerospace. См. *BAE Systems*
British Airways 214, 215, 218
British Petroleum 213, 319
BT IV, 292, 343, 344, 374, 381, 390,
400, 410

C

CDW Corporation 173
Chase Manhattan Bank 443
Chrysler 195
Cinch 79
Cisco Systems 96, 148, 151, 173

510

Clorox 143
Coca-Cola 319, 400
Colgate-Palmolive 131, 144
Compaq 121
Continental Airlines 119, 128, 130
Cooper Industries 127, 131
Coopers and Lybrand 213
Cray Computers 128
Credit Suisse 119

D

D'Arcy Masius Benton & Bowles
127, 129
Daimler-Benz 195, 248
Dell 148
Digital Equipment Corporation (DEC)
247–249
Dillard 262
Dom Cabral Foundation 417

E

Eastern Airlines 128
EDF. См. *Électricité de France*
Électricité de France (EDF) IV, 319,
359, 374, 400
Enron 96, 171, 174
Equitable Life 128, 130
EuroDisney 248

F

FMC Corporation
Foamex 127, 129
Ford Motor Company 69, 95, 139,
183, 327
Fujitsu IV, 319, 342, 352, 355, 356,
374, 377, 400, 402

G

Gas de France (GDF) IV, 319, 400
GDF. См. *Gas de France*
GE. См. *General Electric*
General Electric (GE) 125, 145, 219,
252, 256–259, 262
General Food Corporation 69
General Motors 186, 262
Gillette 143

H

Hewlett-Packard (HP) 119–121, 136,
151, 152, 319, 371, 400
Homeland Security 96
Honeywell Computers 35
HP. См. *Hewlett-Packard*

I

IBM 127, 136, 139, 140, 151
IKEA 40, 110
Intel 125, 214

K

KKR. См. *Kohlberg, Kravis and
Roberts*
Knoll International Holdings 127
Kohlberg, Kravis and Roberts (KKR) 96
Kraft 143

L

Lendlease 400
Levi Strauss 127
LG 262, 319, 400
Lucent Technologies 119, 214
Lufthansa IV, XVII, 319, 343, 359,
377, 378, 390, 395, 400, 401, 403,
412, 413

M

Macys 262
Marconi 400
Matsushita IV, 66, 67, 68, 319, 343,
377, 389, 394, 400, 401, 408

McKinsey & Company 69, 94, 96, 119,
121, 131, 161
Merck 117, 136
Micron Technology 136
Microsoft 125, 148
МК. См. *Morisson Knudsen*
Morisson Knudsen (МК) 110–111, 127
Motorola XVIII, 125, 262, 363, 376,
389, 390, 392, 399, 400, 402,
405, 408

N

National Film Board of Canada 454
National Westminster Bank 213
NatWest Securities Corp. 129
Nisay 93

O

Onyx Energy 127, 129
Oscar Mayer 143

P

Peace Corp. 131
Pepsi Cola 140, 143
Pfizer 136
Premark 127
Pringles 79
Procter&Gamble 79

R

Remington 128
RJR Nabisco 127, 143
Royal Dutch Shell 248

S

Sasken Communication
Technologies 400
Siemens 400
Smith Klein Beecham 248
Sun Exploration and Production.
См. *Onyx Energy*
Swiss Re 400
Swissair 119

T

Telenor IV, 400
 Texas Air 128
 Thorn-EMI group 241
 Timken 128
 Toronto Dominion Bank 128
 Toshiba 265-266
 Toyota 202
 Trace International Holdings 129
 Tyler Corporation 128, 130

V

Via Rail 400
 Vivendi Universal 205

W

Wall-Mart 171
 WPP Group

X

Xerox 139, 151, 184

Z

Zeneca 237, 375, 377, 378, 390, 395,
 400, 401, 402, 410
 Zenith 128

* * *

AACSB. См. *Ассоциация по развитию университетских школ бизнеса*

AMEX 173

CEDEP, клуб по развитию менеджмента при INSEAD 398

GSIA. См. *Высшая школа администрирования в промышленности при Институте Карнеги*

IMD. См. *Международный институт развития менеджмента*

INSEAD. См. *Европейский институт делового администрирования*

NASDAQ 148, 150

A

Азиатский институт управления в Маниле (Asian Institute of Management in Manila) 201
 Академия управления (Academy of Management) XIV, 452-453
 Амстердамский свободный университет 210
 Амхерстский колледж (Amherst College) 40
 Ассоциация британских школ бизнеса (Association of British Business Schools) 196
 Ассоциация международного бизнеса (Global Business Consortium) 249
 Ассоциация по развитию университетских школ бизнеса (Association to Advance Collegiate Schools of Business, AACSB) XIX, 22, 31, 184, 209, 211

B

Бангалор. См. *Индийский институт управления в Бангалоре*
 Британская академия управления (British Academy of Management) 215

B

Вестминстерская школа бизнеса (Westminster Business School) 206

Военное училище в Уэст-Пойнте (West Point Military Academy) 261

Всемирный банк (World Bank) 119, 237

Высшая школа администрирования в промышленности при Институте Карнеги (Graduate School of Industrial Administration, GSIA) 26-28, 30, 32-35, 41, 51, 73, 104, 189, 474

Высшая школа коммерции в Париже (ESCP) 198, 217

Высшая школа коммерции в Тулузе (École Supérieure de Commerce, Toulouse) 210

Высшая школа экономических
и коммерческих наук в Париже
(ESSEC) 210, 211

Высшая экономическая школа
в Париже (H.E.C. Paris) 198

Г

Гарвард. См. *Гарвардская школа
бизнеса*

Гарвардская школа бизнеса (Harvard
Business School) 11, 22, 23, 24,
25, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42,
46, 50–58, 61, 63, 66–72, 77–80,
83, 91, 94–96, 99, 105, 107, 109,
113, 119, 123–124, 126, 137, 139,
145–147, 151, 164, 166, 175, 181,
185, 195, 196, 198, 205, 206, 219,
225, 245–246, 267, 408

Гарвардская школа государственного
управления имени Джона Кеннеди
(Kennedy School of Government
at Harvard) 64

Гарвардский университет (Harvard
University) 22, 80, 170

Д

Дарденская школа бизнеса (Darden
Business School) 46, 65

Дартмутский колледж (Dartmouth
College) 22, 91, 202

Е

Европейский институт делового
администрирования (Institut
Européen d'Administration des
Affaires, INSEAD) XV–XVI, 22,
122, 181, 193, 200, 213, 247–249,
321, 325, 328, 343, 358, 360, 365,
370, 379, 381, 391, 409, 417, 426,
466, 470

И

Индийский институт управления
в Бангалоре (Indian Institute
of Management in Bangalore)
XVI, 321, 350, 352–354, 360, 406,
424, 426

Институт General Motors (General
Motors Institute) 262

Институт Аспена (Aspen Institute) 81,
226, 249, 285

Ирландский институт менеджмента
в Дублине (Irish Management
Institute in Dublin) 219

К

Калифорнийский университет
в Беркли (University of California
at Berkeley) 97, 194

Калифорнийский университет
в Лос-Анджелесе (UCLA) 13, 344

Канадский правительственный центр
развития менеджмента (Canadian
Government Centre for Management
Development, CCMD) 251

Кейптаунский университет
(University of Capetown) 216

Кембриджский университет
(Cambridge University) 200,
220–221

Колледж Бабсона (Babson
College) 214

Колледж имени Гроссетеста (Bishop
Grosseteste College) 210

Колледж Капиано в Ванкувере
(Capilano College in Vancouver) 197

Колледж Темплтона при Оксфордском
университете (Templeton College
Oxford) 85

Колумбийский университет (Columbia
University) 25, 96, 442

Корейский институт развития
в Сеуле 321

Корнелльский университет (Cornell
University) 81

Королевский банк Канады (Royal
Bank of Canada) IV, XVII, 118,
319, 330, 344, 367, 375, 381, 386,
389, 390, 396, 400, 401, 402, 405,
408, 419, 424, 425

Королевский университет (Queens
University) 191, 406

Королевское научное общество
Канады (Royal Society
of Canada) XIV

Корпорация Карнеги (Carnegie
Corporation) 28

Л

Ланкастер. См. *Ланкастерский университет*

Ланкастерский университет (Lancaster University) XVI, 208, 212, 213, 214–215, 321, 345, 347–348, 354, 360, 365, 376, 381, 403, 406, 408, 410, 424, 426, 436

Ливерпульский университет (University of Liverpool) 210

Лондонская школа бизнеса (London Business School) 40, 84, 124, 186, 195, 196, 207, 247, 249, 265

Лондонский городской университет (City University of London) 213, 219

Лундский институт менеджмента, Швеция 254–255

М

Макгилл. См. *Университет Макгилла*

Массачусетский технологический университет, МТИ (Massachusetts Institute of Technology, MIT) 48, 186, 200, 245

Международная амнистия (Amnesty International) 420

Международная федерация обществ Красного Креста и Красного Полумесяца (The International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies) IV, 233, 319, 320, 380

Международный валютный фонд (International Monetary Fund) 200

Международный институт развития менеджмента (Institute for Management Development, IMD) 40, 49, 124, 193

Международный Красный Крест (International Red Cross) 359, 368–369, 373, 374, 378, 400, 403, 408

Министерство образования США (U.S. Department of Education) 31

Мичиганский университет (University of Michigan) 465

Монтеррейская высшая школа бизнеса для руководителей, Мексика (Duxx Graduate School of Business Leadership in Monterrey, Mexico) 285

Н

Национальная школа администрации (Ecole Nationale d'Administration, ENA) 205

Национальный обучающий центр сухопутных войск США (United States Army National Training Center, NTC) 250

Нью-Йоркская фондовая биржа (New York Stock Exchange) 148, 173

О

Общество стратегического управления (Strategic Management Society) XIV

Оксфордский университет (Oxford University) 85, 185, 207

Организация Объединенных Наций (United Nations Organization) 200

Организация экономического сотрудничества и развития (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) 182

Открытый университет Великобритании (Open University of the United Kingdom) 191

П

Патентное бюро США (The US Patent Office) 136

Р

Роттердамская школа бизнеса 193, 198

Рочестерский университет (Rochester University) 40, 166

С

Сандхерстский военный колледж (Sandhurst Military College) 261

- Северо-Западный университет (Northwestern University) 23, 24, 91, 95, 125, 143, 197
- Стэнфорд. См. *Стэнфордская школа бизнеса*
- Стэнфордская школа бизнеса (Stanford Business School) 17, 25, 30, 32, 35, 40, 41, 51, 56, 71–72, 77, 79, 86, 91, 92, 108, 136, 139, 164, 186, 194, 219, 220
- Стэнфордский университет (Stanford University) 22
- Спортморский колледж (Swarthmore College) 40
- Т**
- Тель-Авивский университет 197
- Технологический институт Карнеги (Carnegie Institute of Technology) 26, 30, 32, 33, 47, 50, 77, 184, 189
- Тринити-колледж (Trinity College) 219
- У**
- Уильямсский колледж (Williams College) 40
- Университет Motorola (Motorola University) 262, 264
- Университет Бата (University of Bath) 209, 218
- Университет Будапешта 198
- Университет в Калгари (University of Calgary) 442
- Университет в Осло 449
- Университет Дюка (Duke University) 192
- Университет Карнеги–Меллона (Carnegie Mellon University). См. *Технологический институт Карнеги*
- Университет Кейо, Япония 202
- Университет Кобэ 321
- Университет Макгилла (McGill University) XIV, XV, XVIII, 36, 45, 176, 202, 277, 293, 321, 325, 337, 345, 348, 352, 354, 360, 381, 410, 418, 419, 420–421, 424, 426, 440, 466, 470, 475
- Университет Нью-Йорка (New York University) IV, XIX
- Университет Пенсильвании (University of Pennsylvania) 21, 197
- Университет Пердью (Purdue University) 198
- Университет Рутгерса в Коннектикуте (Rutgers University of Connecticut) 162
- Университет Сабанчи в Стамбуле 217
- Университет Сан-Паулу 198
- Университет Северной Каролины (University of North Carolina) 198
- Университет Тилбурга, Голландия 198
- Университет тяжеловесных грузовиков Ford (Ford Heavy Truck University) 262
- Университет Хитоцубаси XVI, 202, 321
- Уортон. См. *Уортонская школа бизнеса*
- Уортонская школа бизнеса (Wharton Business School) 21, 22, 25, 32, 33, 36, 40, 43, 51, 73, 83, 84, 113, 140, 162, 180, 184, 188, 193, 196, 197, 220, 225, 464
- Учебный центр «Кротонвилл» при компании GE (Crotonville Management Development Center) 256–257
- Ф**
- Федеральная резервная система (Federal Reserve System) 26
- Фонд Макконнелла (J. W. McConnell Family Foundation) 420–421, 440
- Фонд Форда (Ford Foundation) 28, 29
- Х**
- Хенлейский колледж управления (Henley Management College) 213
- Хертфордширская школа бизнеса (Hertfordshire Business School) 206

Ц

Центр по подготовке профессиональных журналистов, Франция (Centre de Formation Professionnelle des Journalistes) 210

Центр подготовки руководства в компании Boeing (Boeing Leadership Center) 263–264

Центр творческого руководства, США (Center for Creative Leadership) 226, 297

Центрально-Американский институт управления (Central American Management Institute) 202

Чикагская школа бизнеса (Chicago Business School) 51, 84, 86, 143, 185, 245

Ч

Чикагский университет (Chicago University) 25, 44, 186, 469

Ш

Школа бизнеса Така при Дартмутском колледже (Tuck Business School of Dartmouth) 73

Школа бизнеса Университета Индианы (Indiana MBA) 151

Школа бизнеса Университета Мэриленда (Maryland MBA)

Школа бизнеса Университета Торонто (University of Toronto Business School) 40, 66

Школа бизнеса Уорикского университета (Warwick University Business School) 213

Школа менеджмента консалтинговой компании Arthur D. Little (Arthur D. Little School of Management) 262

Школа управления Слоуна при МТИ (MIT Sloan School of Management) XV, 35, 72

Школа экономики и бизнес-администрирования в Бергене (Норвегия) 449

Э

Эксетерский университет (Exeter University) 196, 419, 445

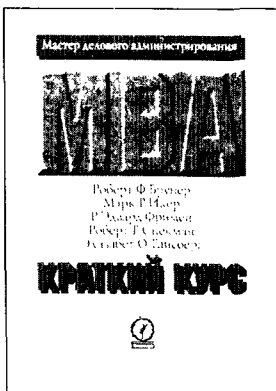
Эшриджский колледж менеджмента (Ashridge Management College) 210, 216

Ю

Южнокалифорнийский университет (University of Southern California in Los Angeles) 187

Я

Японский институт развития науки и технологий 321

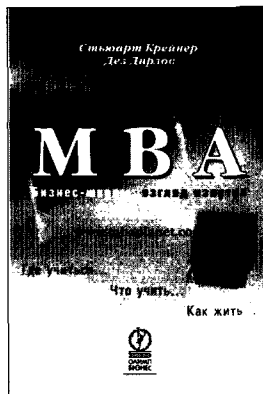


*Роберт Ф. Брунер, Марк Р. Икер, Р. Эдвард Фримен,
Роберт Е. Спекман, Элизабет О. Тайсберг*
Краткий курс MBA

М., 2005, 384 с.: ил.
70×100 1/16. Переплет
ISBN 5-901028-20-1

Перевод с английского:
*Robert F. Bruner, Mark R. Eaker, R. Edward Freeman,
Robert E. Spekman, Elizabeth O. Teisberg.*
The Portable MBA. 3rd ed.
John Wiley & Sons, Inc., 1998

Книга знакомит читателей с передовой теорией и практикой бизнеса, как они преподаются на лучших современных курсах MBA. Учебник построен на базе получившего мировую известность курса общего менеджмента Дарденской школы Университета Вирджинии и отражает важнейшие современные тенденции в данной области. Это межфункциональная организация управления, переход лидерства к менеджерам среднего звена, управление коалициями компаний, условия международной торговли и инвестирования.



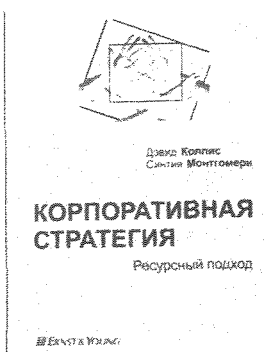
Стюарт Крейнер, Дез Дирлов
Планета MBA.
Бизнес-школы: взгляд изнутри

М., 2003, 256 с.
70×100 1/16. Переплет
ISBN 5-901028-58-9

Перевод с английского:
Stuart Cramer, Des Dearlove.
MBA Planet.
The Insider's Guide to the Business School Experience.
Prentice Hall, 2001

В основе книги лежит опыт сотен студентов MBA. В ней обсуждаются мотивы выбора образования по программе MBA и достоинства и недостатки различных бизнес-школ. Такой неожиданный подход авторов приподнимает занавес над реальными проблемами, с которыми сталкиваются студенты MBA независимо от их возраста и жизненного опыта.

Приводятся сведения о 20 ведущих бизнес-школах мира. Книга является великолепным путеводителем для всех, кого объединяет желание войти в ряды руководителей-лидеров, создателей новых отраслей новой экономики.



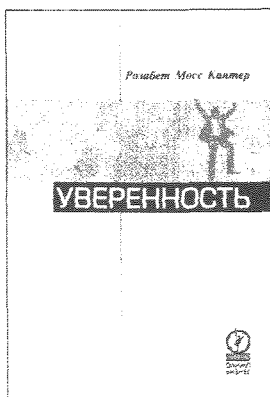
Корпоративная стратегия.

Ресурсный подход

М., 2007, 400 с.: ил.
70×100 1/16. Переплет
ISBN 978-5-9693-0086-6

Перевод с английского:
David J. Collis, Cynthia A. Montgomery.
Corporate Strategy.
A Resource-Based Approach. 2nd ed.
McGraw-Hill, 2005

В книге описывается уникальный подход к корпоративной стратегии. В основе подхода лежит идея, что и корпоративные, и конкурентные преимущества зависят от уникальных ресурсов фирмы и способов распоряжения ими. Книга дает менеджерам новые эффективные инструменты управления.



Розабет Мосс Кантер

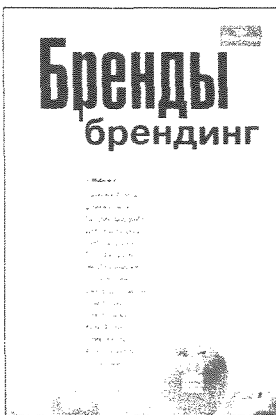
Уверенность.

Как начинаются и заканчиваются
циклы побед и поражений

М., 2007, 496 с.
70×100 1/16. Переплет
ISBN 978-5-9693-0067-5

Перевод с английского:
Rosabeth Moss Kanter.
Confidence.
How Winning Streaks & Losing Streaks
Begin & End.
Crown Business, 2004

В этой книге дан ответ на вопрос, как быть победителем в любой ситуации. Важные открытия вплетены в увлекательные истории из мира спорта, бизнеса, политики, здравоохранения. Розабет Кантер предлагает руководителям программу действий, чтобы продолжить движение вверх или прекратить падение.



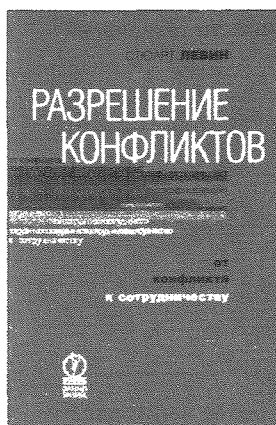
Рита Клифтон, Джон Симмонз и др.

Бренды и брендинг

М., 2008, 352 с.: ил.
60×90 1/16. Переплет
ISBN 978-5-9693-0048-4

Перевод с английского:
Rita Clifton, John Simmons et al.
The Economist in Association
with Profile Books Ltd, 2003

Книга — итог коллективной работы ведущих специалистов-практиков, публицистов и комментаторов в области брендинга. В ней рассматриваются финансовая и социальная ценность брендов, их формирование и позиционирование, понятия визуальной и вербальной идентичности, коммуникативные свойства. Обсуждается международная практика успешного брендинга, в частности на рынках Юго-Восточной Азии.



Стюарт Левин

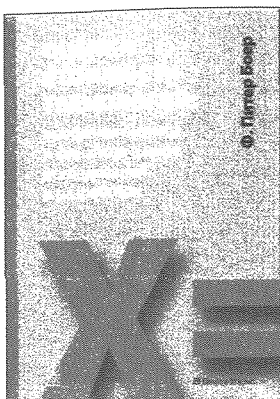
Разрешение конфликтов.

От конфликта к сотрудничеству

М., 2008, 272 с.
60×90 1/16. Переплет
ISBN 978-5-9693-0040-8

Перевод с английского:
Stewart Levine.
Getting to Resolution.
Turning Conflict into Collaboration.
Berrett-Koehler Publishers, Inc., 1998

Стюарт Левин изменяет традиционное представление о конфликте. Он предлагает семишаговую модель разрешения конфликта. Подробно описанные им последовательные шаги рекомендуется предпринять при назревании противостояния в той или иной ситуации. Помогут они и при формировании новых — профессиональных или личных — отношений.



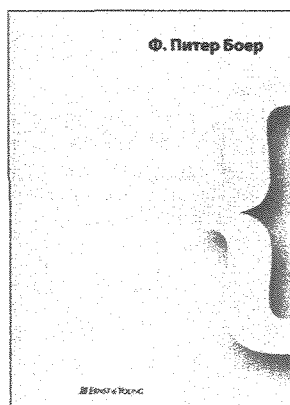
Ф. Питер Боер

Оценка стоимости технологий:
проблемы бизнеса и финансов
в мире исследований и разработок

М., 2007, 448 с.: ил.
70×100 1/16. Переплет
ISBN 978-5-9693-0082-8

Перевод с английского:
F. Peter Boer.
The Valuation of Technology:
Business and Financial Issues in R&D.
John Wiley & Sons, Inc., 1999

В книге раскрывается связь между исследованиями и разработками, с одной стороны, и стоимостью для акционеров — с другой. Автор на основе собственного опыта в создании технологий и их оценке предлагает методы определения стоимости научно-технических проектов, а также компаний, разрабатывающих их.



Ф. Питер Боер

Практические примеры оценки стоимости технологий

М., 2007, 256 с.: ил.
70×100 1/16. Переплет
ISBN 978-5-9693-0084-2

Перевод с английского:
F. Peter Boer.
Technology Valuation Solutions.
John Wiley & Sons, Inc., 2004

Автор щедро делится с читателями более чем тридцатилетним опытом работы на стыке науки и бизнеса, иллюстрируя теоретические разработки примерами конкретных ситуаций из своей профессиональной жизни, и предлагает надежную основу для принятия решений в мире технологий — модели оценки стоимости, скорректированной с учетом риска.

Издательство «Олимп—Бизнес»

119071, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 13/2

Тел./факс: (495) 411-90-14 (многоканальный), 795-39-95, 795-39-96

Интернет-магазин: www.olbuss.ru

e-mail: sales@olbuss.ru

Как купить наши книги:

- В интернет-магазине издательства: www.olbuss.ru
- Сделать заказ по телефону (495) 411-90-14
- Приехать в офис издательства «Олимп—Бизнес»

*Спрашивайте книги нашего издательства
в магазинах вашего города*

Издательство «Олимп—Бизнес»
приглашает к сотрудничеству оптовиков,
книготорговые организации и магазины.
Информацию об условиях работы можно получить
в отделе продаж издательства

Минцберг Генри

**Требуются управленцы,
а не выпускники МВА**

**Жесткий взгляд на мягкую практику управления
и систему подготовки менеджеров**

Издатель *В. Стабников*

Перевели с английского

Т. Мамедова (вводная часть и часть I),

Е. Левина (часть II)

Редакторы *Н. Волочаева, О. Бузыкина*

Корректоры *Н. Антонова, В. Калинина*

Компьютерная верстка *С. Родионова*

Художник *В. Коршунов*

Подписано в печать 05.12.2007.

Формат 70×100 ¹/₁₆. Бумага офсетная № 1.

Гарнитура «SchoolBook». Печать офсетная.

Печ. л. 34,0. Уч.-изд. л. 27,5. Заказ № 80129

Издательство «Олимп—Бизнес».

119071, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 13/2.

Типография ООО «Август Борг»

121009, Москва, Шубинский пер., д. 2/3

Тел. (495) 105-11-12

Генри Минцберг

Требуются управленцы,
а не выпускники **МВА**

Книга Генри Минцберга представляет собой резкую критику традиционной системы подготовки менеджеров и современного стиля управления как следствия такого обучения. Но Минцберг не только сметает принципы МВА, он выдвигает свои идеи реформирования и того, и другого.

«Использовать учебные аудитории, чтобы воспитать работающих менеджеров, — хорошая идея, — пишет Минцберг, — но притворяться, что создаешь менеджеров из тех, кто никогда ничем не управлял, — чистое мошенничество... Попытки обучать управлению людей, у которых нет практического опыта, хуже, чем пустая трата времени, — они унижают саму идею менеджмента».

Поскольку традиционные программы МВА рассчитаны на людей, не имеющих ни жизненного, ни управленческого опыта, в них уделяется слишком много внимания развитию аналитических навыков и принижается значение практических знаний. Между тем искусство управлять развивается в контексте жизни. Руководителей нельзя вылепить в классе. Их воспитывают окружающая среда и обстоятельства. Но чтобы осознать необходимость такого пути развития, нужны определенные основы, которые и призвано закладывать серьезное менеджерское образование, нацеленное на укрепление связи между организацией и менеджером. Люди, уже занимающиеся управлением, могут существенно повысить эффективность своей работы и достичь значительных успехов, если им дадут возможность вдумчиво учиться на собственном опыте.

ISBN 978-5-9693-0088-0



9 785969 300880

