

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ
ПАРАДИГМА КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ
УПРАВЛЕНИЯ КОРПОРАТИВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ**

Костин В.А.

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры теории и социологии управления
Уральского института – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (Россия)

Климан С.В.

начальник отдела подготовки кадров ОАО «НПК «Уралвагонзавод»» (Россия)

УДК 37.015.4

ББК 60.561.9

Статья посвящена построению структурно-функциональной модели корпоративного обучения, выделению его основных видов, обоснованию инновационного обучения как ведущей и специфической функции корпоративного обучения.

Ключевые слова: корпоративное обучение, структурно-функциональная модель, общие и специфические компетенции, виды корпоративного обучения.

Kostin V.A., Kliman S.V.

**STRUCTURAL-FUNCTIONALIST PARADIGM AS THE THEORETICAL FOUNDATION
OF MANAGEMENT CORPORATE EDUCATION**

Article is devoted to building a structural-functional model of corporate training, allocate its substantive, innovative learning, as the leading justification and specific functions of corporate training.

Key words: corporate training, structural-functional model, General and specific competencies, types of corporate training.

В современных условиях накоплен большой теоретический и эмпирический материал, связанный с социологическим осмыслением феномена корпоративного обучения и самообучения. Он представлен значительным числом работ в различных отраслях социального знания, посвященных анализу самообучающихся организаций, на практике осуществляется постоянное совершенствование опыта корпоративного обучения. Анализ теоретических работ и практики корпоративного обучения приводит к выводу о его разобщенности, отсутствии единой социологической концепции, на основе которой был бы возможен синтез различных видов деятельности, осуществляемых современными организациями в сфере обучения. В частности, последовательно проведенная («воплощенная в жизнь») идея о самообучающейся организации исключает необходимость корпоративного обучения, поскольку самообучение происходит в процессе непосредственной

коммуникации, которая осуществляется индивидами самостоятельно, и не имеет организованного руководящего характера. Корпоративное же обучение, напротив, предполагает различение обучающих и обучаемых, определенную организацию данного процесса. Уже на основании приведенной ситуации, а она – далеко не единственная, возникает вопрос: как объединить взаимоисключающие идеи, концепции?

Нерешенность данной проблемы проявляется и в способах исследования самообучения и корпоративного обучения в современных организациях. В частности, каждый из этих феноменов изучается не как целое, а прежде всего с точки зрения отдельных факторов, влияющих на них, например, роли управления в реализации самообучения или обучения, роли организационной культуры и других. Причины возникновения отмеченной проблемы четко сформулированы в отечественной литературе.

Так, Ю. А. Тюрина отмечает, что «необходимость поиска адекватных современной ситуации подходов к исследованию образования обусловлена тем, что в многочисленном представлении результатов эмпирических исследований по проблемам образования все более размывается теоретическая основа исследовательской деятельности, позволяющая выстроить рассуждение и в итоге дать ответ на основной вопрос: что происходит с отечественной системой образования сегодня и каково ее дальнейшее существование, и перейти от описания состояния образования как объекта исследования к объяснению происходящего с данным объектом и будущего его состояния» [1, с. 118].

По мнению Н. В. Курилович, «Бурный рост эмпирических исследований по проблемам образования очевиден, но, к сожалению, его самыми существенными чертами являются слабая сопоставимость результатов, тематическая разобщенность и фрагментарность, что затрудняет обобщение и систематизацию имеющихся в социологии образования наработок» [2, с. 66].

Способом решения данной проблемы может служить, по нашему мнению, обращение к более общим социологическим теориям, в частности, теории образования вообще, где мы сталкиваемся с отсутствием единого подхода к интерпретации сущности социологического аспекта его изучения. Налицо несколько теоретико-методологических подходов: функционально-институциональный (Ф. Р. Филиппов, Г. Е. Зборовский, А. М. Осипов), социокультурный (В. Я. Нечаев), виталистский (Н. В. Курилович). Сторонники каждого из подходов свою интерпретацию предмета социологии образования трактуют как достаточную.

Мы полагаем, что полипарадигмальность современной науки вообще и социологии в частности актуализируют задачу пересмотра понимания соотношения предмета и теории любой науки. В традиционном подходе считалось, что предмет изучения исчерпывается одной теорией, и при появлении фактов, не «вписывающихся» в теорию, формулировалась идея о том, что нужно создавать более мощную теорию. Из данной интерпретации следует гносеологический релятивизм, отрицание объективности теории, что хорошо показано К. Поппером, П. Фейерабентом. Ситуация полипарадигмальности позволяет предложить иное понимание соотношения теории и предмета, а именно: каждая отдельная теория не исчерпывает предмета науки, последний описывается совокупностью теорий. Можно предположить и основания данной ситуации. Одно из них связано со сложностью реального предмета, – с ограниченностью познавательных способностей человека. Сказанное и определяет характер человеческого познания, которое заключается в том, что каждая отдельная теория моделирует лишь опре-

деленный «срез» предмета, доступного пониманию и изучению.

С позиций полипарадигмальности иначе следует понимать и теоретический синтез различных теорий, заключающийся не том, чтобы создавать новые более общие теории (хотя такое движение не исключается), а в том, чтобы видеть взаимосвязь и дополнительность теорий одной предметной области.

Множественность теорий означает, что характеристика предмета изучения должна складываться на основе обобщения теорий, и поэтому всегда будет иметь общий характер. Если применить сказанное к социологии, то ее предметом является социальность человеческой жизни. Данное определение должно охватывать все отрасли социологического знания, включая социологию образования. Социальность образования означает, что оно осуществляется как деятельность той или иной общности, в конечном счете, как родовая деятельность, которая складывается из действий отдельных личностей.

Исходя из представленных методологических позиций, а также из степени изученности корпоративного обучения, которая ограничивается факторным анализом его функционирования и развития, представляется необходимым и возможным проработать его структурно-функциональную модель. Такая модель позволяет системно представить корпоративное обучение, выявить его специфику, что необходимо для осуществления такой управленческой функции как проектирования его как подсистемы корпорации.

Базовыми понятиями структурно-функционального подхода являются «структура», включающая в себя совокупность статусов, и «функции», которые выполняют элементы системы [3, с. 221, 231, 245]. В нашем случае наиболее оптимальным путем построения теоретической модели является движение от общего к частному. Иными словами, первичным является определение роли корпоративного обучения в составе целого. Корпоративное обучение на этом уровне рассматривается как целое, его носителем выступает общность людей, которую можно и не структурировать на подгруппы с их специфическими статусами и функциями. На втором этапе, когда уже очерчены функции корпоративного обучения, необходима конкретизация этого общего видения. Обоснование данной идеи как социологической представлено в современной социологической литературе. Смысл социологического подхода к образованию связывается с выявлением его роли. «Прежде всего, он ориентирован на определение места и роли образования в обществе, т.е. на выявление диалектики взаимодействия, взаимовлияния образования и других сфер жизнедеятельности общества: экономической, политической, социальной и духовной. Специфика социологического

подхода к образованию начинается с того, что социологию интересует сущность и структура образования, его взаимоотношения с другими подсистемами общества и обществом в целом» [4].

Основанием для выявления статусов и функций корпоративного образования может служить эмпирическая информация о его истории, строении и функционировании.

Внутрифирменное обучение как вид производственного обучения (в различных организационных формах) возникает в начале XX века в крупных корпорациях с целью передачи передового опыта работы, укрепления конкурентоспособности организации. О. Голышенкова отмечает по этому поводу, что корпоративный университет берет свои истоки в корпоративной Америке начала XX века, когда компания General Motors в 1927 г. впервые создала «Институт General Motors» для обучения своих сотрудников. Этот корпоративный университет работал с бюджетом около 100 млн. долл., 99 подразделениями в 21 стране, постоянным штатом из 400 сотрудников» [5].

Появление внутрифирменного обучения было новым явлением как по отношению к средневековому опыту производственного обучения (ученичеству), которое основывалось на передаче накопленного опыта, так и по отношению к общему профессиональному обучению в виде начального, среднего и высшего профессионального образования. В процессе общего профессионального обучения формируются общие компетенции, в процессе внутрифирменного – специфические.

Основанием для такого вывода служит идея Ф.Тейлора и практика организации обучения. Как известно, Ф.Тейлор говорил не просто об обучении профессии, а о научной организации труда, о высокой эффективности деятельности каждого рабочего. Очевидно, что на практике на внутрифирменное обучение могут возлагаться и функции общепрофессионального обучения, что в результате приводит к «затемнению» специфики внутрифирменного обучения: оно начинает дублировать функции профессиональных учебных заведений и утрачивать те, ради которых оно и было создано. Отмеченная специфика внутрифирменного обучения сохраняется и в современных условиях и отмечается целым рядом современных исследователей.

Например, американский исследователь Д. Хинрикс трактует внутрифирменное обучение как «процесс, организованный и иницируемый компанией, направленный на стимулирование повышения профессионального уровня ее работников, с целью увеличения их вклада в достижение максимальной эффективности деятельности компании» [6].

Аналогичной позиции придерживается М.В. Кларин, полагающий, что понятие «внутрифир-

менное обучение» тождественно понятию «корпоративное обучение», и его значение можно охарактеризовать как подготовку персонала к эффективной работе в конкретной организации [7].

Однако в ряде исследований данная особенность не выявляется, внимание при этом обращается на другие аспекты. Так, Чандлер А. рассматривает внутрифирменное обучение как вид корпоративного обучения и определяет его как модель корпоративного обучения, не выходящего за рамки компании, полностью отвечающего запросам компании и обеспечивающего оперативное реагирование педагогической системы на перемены в корпорации [8]. Аналогичной позиции придерживаются и Одегов Ю.Г., Журавлев П.В., которые считают, что под внутрифирменным обучением следует понимать «целевое обучение, обеспечивающее организацию достаточным количеством работников, чьи профессиональные качества в полной мере соответствуют производственно-коммерческим целям организации» [9]. В данном подходе, по нашему мнению, не выделяется специфика корпоративного обучения, оно сводится фактически к подготовке кадров для конкретного предприятия. Иными словами, внутрифирменное обучение может выполнять функции специального профессионального образования, 6 и не более.

Изучение практики корпоративного обучения в РФ и анализ работ, посвященных ее исследованию, приводит к выводу, что ориентация корпоративного обучения на подготовку специалистов общей компетенции является доминирующей. Так, Романова И.Б. отмечает, что в РФ большее распространение получил вариант взаимодействия с государственным или коммерческим вузом, так как, во-первых, вузы могут предоставить необходимую материально-техническую, методическую и информационную базу, а, во-вторых, сотрудничество вуза и компании приводит к взаимному обогащению знаниями: специалисты, которые будут вести курсы, получают апробированную методику обучения, а вуз, в свою очередь, приобретает доступ к информации, накопленной компанией [10]. Этот вариант развития, по всей видимости, прежде всего, связан с тем, что в России корпоративное обучение осуществляется корпорациями, возникшими относительно недавно. Появление первых корпоративных университетов в России относится к 1999-2001 гг. («Билайн», «Ингосстрах», «Ростелеком» и т.д.). В целом российские корпорации слабо ориентированы на инновации, преимущества на основе качества, как по причине слабого развития конкуренции, мощной государственной поддержки, так и из-за нехватки квалифицированных кадров, вызванной распадом системы профессионального образования, сложной социально-демографической ситуацией и рядом

других факторов. Скорее всего, именно по этой причине корпоративный университет многими руководителями воспринимается как очередное модное поветрие, а не как необходимость [11].

Необходимо отметить, что различие между собственными и общеобразовательными функциями корпоративного обучения не являются неизменными, имеют место ситуации взаимоперехода, то есть некоторые корпоративные университеты трансформируются в инертные структуры, ориентированные на обслуживание существующих учебных программ, а не на развитие компании. Корпоративное обучение в форме корпоративных университетов, напротив, из обслуживания учебных программ может трансформироваться в инновационные центры [12].

Определение времени возникновения внутрифирменного обучения позволяет понять и отношение социологов к нему. Представители социологической науки, чье творчество приходится на 19 век, не сталкивались с внутрименным обучением, а поэтому в их работах обосновывается необходимость профессионального обучения вообще. Так, Огюст Конт впервые пришел к мысли о том, что с развитием промышленности, специализации производства, характерных для индустриального общества, возникает потребность в профессиональных знаниях, которые невозможно получить в рамках таких традиционных институтов, как семья и церковь. В связи с этим необходимо создавать специально организованную систему образования, которая отвечала бы требованиям индустриального общества [13]. В XX веке внимание социологов-теоретиков сосредоточено на осмыслении феномена образования вообще и его важнейших составляющих (школьного, вузовского) – в частности. Внутрифирменное образование еще не представляло собой постоянного феномена, имело ситуационный характер, поэтому не привлекало внимания теоретиков. Отождествление его с общепрофессиональным также не способствовало его развитию. Лишь в 60-е годы XX века, с началом формирования постиндустриального общества, когда высокое качество товаров и услуг становится необходимым условием выживания организаций, формируется массовая и непрерывная практика обучения передовым методам и специфическим компетенциям. Корпоративное обучение в виде корпоративных университетов охватывает как крупные, так и средние организации. Джек Уэлч отмечает по этому поводу: впечатление о том, что корпоративные университеты – удел исключительно крупнейших западных мега-корпораций, ложно. В последнее время наблюдается повышение интереса к корпоративным университетам у небольших западных компаний. Опрос, проведенный журналом *Corporate University Review* совместно с университе-

тами штатов Огайо и Аризона, показал, что штат 34% фирм, поддерживающих собственный университет, не превышает 5 тысяч сотрудников. Кроме того, будучи иногда не в состоянии самостоятельно организовать обучение даже на базе внешней сервисной компании, корпорации объединяют свои усилия. Хорошим примером этому может послужить история биржи опционов Pacific Exchange с персоналом в 500 человек. Университет был сформирован силами опытных менеджеров – экспертов компании и привлеченных внешних консультантов. Несмотря на все трудности, связанные с формированием университета столь малой компанией, отдача была мгновенной – сегодня Pacific Exchange является самой быстроразвивающейся биржей опционов в мире [14].

Массовость и непрерывность самообучения привела к появлению теории самообучающихся организаций, разработка которой осуществлена П. Сенге. П.Сенге использует пять понятий для характеристики самообучающейся организации: личное мастерство, создание общего видения, командное обучение, когнитивные модели, системное мышление. По нашему мнению, такое понимание самообучающейся организации можно оценить как узкое, поскольку такой ее признак как командное обучение означает, что самообучающаяся группа и организация – это одно и то же. В небольшой группе отсутствует необходимость в организованном обучении, оно обеспечивается непосредственным обменом информацией и компетенциями. Однако такое понимание недостаточно для характеристики больших организаций, а, стало быть, указанный признак не является необходимым. Решение выявленной проблемы связано с различием статуса самообучаемой группы: она может быть либо самостоятельной организацией, либо частью большой организации. Последний вариант и характерен для корпораций, в которых, как правило, существует не одна, а несколько самообучающихся групп, специализирующихся на решении различных проблем, в силу чего и возникает необходимость в обучении специфическим компетенциям, формируемым на основе внутрифирменных открытий и инноваций.

Из сказанного выше следует, как минимум, два вывода: необходимо более широкое определение самообучающейся организации и уточнение роли исследовательских групп для процесса обучения. Широкое определение самообучающейся организации, работающее в отношении корпораций, дано М. К. Румизеном, по мнению которого самообучающейся является «организация, которая создает, приобретает, передает и сохраняет знания. Она способна успешно изменять формы своего поведения, отражающие новые знания или проекты» [15, с. 310].

В данном определении подчеркивается общий признак самообучающейся организации – генерировать и использовать новые знания, что же касается организации этого процесса, то она может быть различной. Для наших целей важно констатировать, что наличие самообучающихся групп в составе корпорации является необходимым условием для существования специфического корпоративного обучения, которое не дублирует деятельности профессиональных учебных заведений. Без самообучающихся групп новые компетенции не могут быть получены, без корпоративного обучения они не могут быть усвоены и реализованы членами корпорации.

Различие между формированием общих и специфических компетенций, между общим и корпоративным обучением вовсе не означает отсутствия взаимосвязи между ними, или отрицания необходимости какого – то из них. Дело в том, что общие, общепрофессиональные компетенции тоже должны обновляться, а это может осуществляться как в рамках корпоративных программ, так и в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, причем в различных формах, очной или заочной, на основе личной инициативы или по заказам корпорации.

Другой важной профессиональной группой, без которой невозможно эффективное взаимодействие исследовательских групп и участников корпоративного обучения, являются менеджеры корпорации. Менеджеры корпорации разрабатывают стратегии, в числе которых и кадровая, которая и реализуется через корпоративное обучение.

Выявление статуса, роли и стекхолдеров корпоративного обучения позволяют поставить вопрос о составе групп самого корпоративного университета и их функциях.

На наш взгляд, можно выделять три базовые группы в составе корпоративного университета, реализующего инновационные функции:

- сотрудники корпорации, выступающие в качестве обучающихся субъектов;
- сотрудники корпорации, выступающие в качестве обучающихся;
- менеджеры корпоративного обучения, организующие процесс обучения.

Как видим, состав групп не отличается от состава любого учебного заведения, однако статус этих групп в корпоративном университете специфичен. Специфика связана с тем, что обучающиеся группы являются временными, в то время как в других учебных организациях они постоянны, в виде штата профессорско-преподавательского состава. Отмеченная временность обучающихся и обучаемых групп означает, что организация их работы может происходить

только в виде проектов, которые имеют уникальный характер, четко локализованы во времени, направлены на формирование компетенций, которые обеспечивают конкурентные преимущества корпорации в конкретной ситуации. Проекты могут быть и текущими, и стратегическими, последние обеспечивают опережающее обучение персонала корпорации. Статус работников как педагогов в инновационном университете – это работа на условиях совместительства.

Если рассмотреть в этом контексте состав обучающихся и обучаемых в сфере специфических компетенций, то следует отметить их общую черту – большое разнообразие личностей, входящих в их состав. Так, в качестве преподавателей выступают ученые, бизнес-тренеры, специалисты, рабочие.

При этом, как отмечает ряд авторов, уровень квалификации их как преподавателей различен. Будучи отличным специалистом, не каждый человек способен обучать других своему мастерству. В связи с этим возникает проблема обеспечения эффективности обучения. Для решения данной задачи следует обеспечить необходимый уровень квалификации каждого из преподавателей университета [16.]

Не меньшее разнообразие наблюдается и среди обучаемых. Слушатели одной группы характеризуются разным базовым образованием, возрастом, полом, семейным положением, профессиональным опытом и достижениями.

Таким образом, применение структурно-функциональной парадигмы позволяет понять необходимость корпоративного обучения, его функционально-целовое содержание, что является основанием для эффективной организации в современных условиях.

Литература:

1. Тюрина Ю.А. К вопросу о теоретико-методологических основах социологии образования в России // Журнал социологии и соц. антропологии. 2006. Т. 9. № 4. С. 117-129.
2. Курилович Н. В. Теоретико-методологические проблемы современной социологии образования // Социологические исследования [электронный ресурс]. URL: <http://elibrary.ru/bitstream/123456789/14461/1/66-71.pdf> (дата обращения 15.07.2013)
3. Парсонс Т. Система современных обществ. М.: Аспект-Пресс, 1997.
4. Объект и предмет социологии образования. Курс лекций [электронный ресурс]. URL: http://sociologs.ru/sotsiologiya_obrazovaniya/111_obekt_i_predmet_sotsiologii_obrazovaniya.html (дата обращения 10.07.2013)
5. Голышенкова О. Мировые тенденции развития корпоративного образования [электронный

ресурс]. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-230336.html> (дата обращения 20.07.2013)

6. Hinrichs J. Personnel training. Chapter 19 of M.D. Dunnette (ed) Handbook of organizational and industry psychology, Rand McNally, Chicago, 1976.

7. Кларин М.В. Корпоративный тренинг – инструмент развития управления в организациях // *Magister*. 2001. № 1. С. 78–89.

8. Chandler A.D. *Inventing the Electronic Century*. New York: The Free Press, 2001. 288 p.

9. Одегов Ю.Г., Журавлев П.В. *Управление персоналом*. М.: Финстатинформ, 1996. С. 388.

10. Романова И.Б. Обеспечение конкурентоспособности высшего учебного заведения на региональном рынке образовательных услуг: теория и практика, 2006 [электронный ресурс]. URL: <http://учебники-бесплатно.рф/obrazovanie/sozдание-korporativnyih-universitetov-35207.html>. (дата обращения 15.07.2013)

11. Построение корпоративного университета [электронный ресурс]. URL: <http://magazine.hrm.ru/db/hrm/362E163002A755C7C32576EE00657879/print.html> (дата обращения 14.07.2013)

12. Шунаева Я. Корпоративный университет – Основные проблемы и тенденции [электронный ресурс]. URL: <http://www.hr-journal.ru/articles/op/univer.html> (дата обращения 19.07.2013)

13. Конт О. *Общий обзор позитивизма // Западно-европейская социология XIX века: Тексты*. М., 1996.

14. Джек Уэлч. Корпоративный университет [электронный ресурс]. URL: <http://eng.websoft.ru/db/wb/9EC6E9FDEE755CA5C3256E200062639C/doc.html> (дата обращения 25.07.2013)

15. Румизен, М.К. *Управление знаниями*, М., «Издательство АСТ», Издательство «Астрель», 2004 г., с. 310.

16. Леонтьева Е.Г. Корпоративный университет как модель инновационного корпоративного учебного заведения [электронный ресурс]. URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/361/image/361-144.pdf> (дата обращения 30.07.2013)

References:

1. Tyurina Ya.A. Of the theoretic-methodological fundamentals of educational sociology in Russia // *Journal of sociology and social. anthropology*. 2006. V.9. N 4. P. 117-129.

2. Kurilovich n. theoretical and methodological problems of contemporary sociology of education//so-

ciological research [e-resource]. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/14461/1/66-71pdf.pdf> (date of access 15.07.2013)

3. Parsons T. *The system of modern societies*. M: Dimension-press, 1997.

4. Object and purpose of the sociology of education. Lectures [e – resource]. URL: http://sociologs.ru/sotsiologiya_obrazovaniya/111_obekt_i_predmet_sotsiologii_obrazovaniya.html (date of access 10.07.2013)

5. Golyshenkova O. of world tendencies of development of corporate education [e-resource]. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-230336.html> (date of access 20.07.2013)

6. Hinrichs J. Personnel training. Chapter 19 of M.D. Dunnette (ed) Handbook of organizational and industry psychology, Rand McNally, Chicago, 1976.

7. Clarin M.V. Corporate training tool development in the organizations // *Magister*. 2001. № 1. P. 78-89.

8. Chandler A.D. *Inventing the Electronic Century*. New York: The Free Press, 2001. 288 p.

9. Odegov Yu.G., Zhuravlyov P.V. *Personnel management*. M.: Finstatinform, 1996. 388 p.

10. Romanova I.B. Ensuring the competitiveness of higher education in the regional market of educational services: theory and practice, 2006 [e-resource]. URL: <http://учебники-бесплатно.рф/obrazovanie/sozдание-korporativnyih-universitetov-35207.html>. (date of access 15.07.2013)

11. Build a corporate University [e-resource]. URL: <http://magazine.hrm.ru/db/hrm/362E163002A755C7C32576EE00657879/print.html> (date of acces 14.07.2013)

12. Shunaeva Ya. Corporate University, major issues and trends [e-resource]. URL: <http://www.hr-journal.ru/articles/op/univer.html> (date of access 19.07.2013)

13. Cont O. Pin overview of positivism // *Western European Sociology: XIX century: Texts*. M., 1996.

14. Jack Welch's. Corporate University [electronic resource]. URL: <http://eng.websoft.ru/db/wb/9EC6E9FDEE755CA5C3256E200062639C/doc.html> (access date 25.07.2013)

15. Rumizen M.K. *Knowledge management*. M.: “AST” Publishing House, publishing house «Astrel», 2004. 310 p.

16. Leontiev E.G. Corporate University as a model of innovative corporate learning [e-resource]. URL: <http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000063105/361/image/361-144.pdf> (date of access 30.07.2013)