

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 378.046.4

КОРПОРАТИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ЦЕЛИ И ОСОБЕННОСТИ

© *Михаил Владимирович Кларин*, доктор педагогических наук,
ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования
Российской академии образования
E-mail: consult@klarin.ru

Автор ставит цель — провести дидактический анализ образовательной практики в корпоративном образовании. Сопоставляются «учебный» и «управленческий» подходы к направленности образования и соответствующей практике обучения. Проанализированы приоритеты корпоративного образования: приоритет организационно-управленческих целей над «учебными»; трансформация организационно-управленческих целей в образовательные. Корпоративное обучение охарактеризовано как «встроенное», в котором достижение образовательных целей подчинено достижению других приоритетных целей (организационно-управленческих, производственных, познавательно-прогностических и др.). Проблематизируется представление об обучении как процессе трансляции содержания образования. Рассмотрена модель «естественного» освоения опыта (научения), концепция интерактивного обучения, описаны циклические модели обучения. Представлена концепция и ключевые фазы трансформирующего обучения как инструмента инновационного образования, в котором генерируется и передаётся новый опыт.

Ключевые слова: интерактивное обучение, корпоративное образование, непрерывное образование, неявное знание, образование взрослых, организационное обучение, трансформирующее обучение.

Современное социально-экономическое развитие требует не просто быстрого, но и непрерывного обновления квалификации работников всех сфер экономики. В этих условиях формируются программы корпоративного образования, происходят существенные изменения в подходе к организации обучения, в приоритетах образовательных целей, в содержании, форматах и методах обучения, а также в способах разработки программ обучения, условиях их реализации, оценке их эффективности. В данной статье мы рассмотрим особенности целевых ориентиров корпоративного образования.

Корпоративное образование.

Под корпоративным образованием мы понимаем образование, которое осуществляется в рамках корпораций (организаций) и поддерживает деятельность и развитие организации и её сотрудников. Корпоративное обучение включает систему профессионального обучения, повышающего квалификацию сотрудников организации, опирается как на формальную институциональную подготовку, предоставляемую высшими учебными заведениями и другими обучающими

организациями, так и на неформальное обучение. Одна из распространённых форм корпоративного образования — внутренние обучающие программы, разработанные в самой организации и направленные на подготовку сотрудников в конкретных областях их производственной деятельности, включая управленческую. В практике и в прикладных исследованиях понятия «корпоративное образование» и «корпоративное обучение /тренинг» часто используются синонимично.

Однако в научной литературе эти понятия часто разделяются. Как отмечает Л. Райан (Ryan L., Австралия), «в то время, как роль корпоративного обучения/тренинга – развивать индивидуальную операционную компетентность, роль корпоративного образования в том, чтобы содействовать развитию потенциала сотрудников и организации» [16, с. 2–3]. Воздействие обозначенных изменений проявляется в ряде инновационных тенденций развития корпоративного обучения.

Особенности корпоративного образования: учебный и управленческий подходы.

Корпоративное образование направлено на корпоративные образовательные цели. Эти цели относятся к области обучения и развития персонала, которая, в свою очередь, обеспечивает процессы управления человеческими ресурсами, включающие: управление результативностью, управление знаниями, управление инновациями и пр. Таким образом, в корпоративном образовании, сосуществуют два ключевых подхода, которые задают две основные рамки мышления и действия: «управленческий» и «учебный» (традиционный).

Управленческий подход выражается в том, что корпоративное образование осмысливается, планируется и организуется как составная часть процесса управления организацией, её человеческими ресурсами.

Учебный подход выражается в том, что корпоративное образование осмысливается, планируется и организуется как процесс организованного обучения, т. е. специально организованных и локализованных (по месту и времени реализации) передачи и освоения сотрудниками заранее фиксированных знаний, умений, навыков и отношений, обеспечивающих успешную профессиональную деятельность.

Так, по словам, начальника учебного центра «Ист Лайн», «Главный принцип корпоративного обучения — систематический процесс, целенаправленный на изменение профессиональных знаний, умений и навыков, мотивации и/или поведения, необходимых для исполнения должностных обязанностей» [7].

Сегодня в практике корпоративного образования управленческий подход является преобладающим и подчиняет себе «учебный» подход. Это, прежде всего, относится к образовательным целям, срокам их достижения, содержанию образовательных программ. Практика корпоративных образовательных программ последних лет подтверждает, что постановка корпоративных образовательных целей исходит из управленческого, а не традиционного «учебного» подхода.

Особенности корпоративного образования определяются задачами профессиональной деятельности, а также особенностями возраста и жизненного статуса участников образовательного процесса. В частности, в условиях высокой дина-

мики работников, включая управленческий персонал, затруднительно выстраивать единый для всех сотрудников многолетний образовательный цикл.

В то же время организации, которые стратегически подходят к человеческим ресурсам на основе управления талантами, выстраивают *долгосрочные* программы выявления и развития талантливых сотрудников, программы подготовки кадрового резерва, обеспечивают преемственность программ обучения.

Сопоставим возможности программ корпоративного образования с представлениями об основных типах обучения, понимая обучение в широком смысле слова, т. е. как процесс приращения опыта, как индивидуального, так и социокультурного, включая опыт на уровне организации.

«Поддерживающее образование» (*maintainance learning*) поддерживает, воспроизводит существующую культуру, социальный и профессиональный опыт, микросоциальную систему организации. Такой тип обучения обеспечивает преемственность опыта, он традиционен для школьного и вузовского обучения, воспроизводится в практике корпоративного образования.

«Инновационное образование» (*innovative learning*) вносит инновационные изменения в существующий социальный и профессиональный опыт, микросоциальную среду, организацию. Инновационное обучение стимулирует активный отклик на проблемные ситуации, возникающие как перед отдельными сотрудниками, так и перед организацией.

Роль и место корпоративного образования, подход к его проведению отражают общий подход в организации: поддерживающую или инновационную направленность образования.

Нетрадиционная роль программ корпоративного образования состоит в том, что они могут выступать как инструмент организационных изменений, выполнять инновационную, преобразующую роль по отношению к деятельности организации. Руководство принимает решение о проведении образовательных программ, исходя из управленческих приоритетов: потребностей в поддержке / повышении эффективности и/ или управлении изменениями [5].

Приоритеты в целях корпоративного образования

Рассмотрим цели современного корпоративного обучения, данные о которых получены в результате опросов российских и зарубежных компаний.

По данным российского опроса «Приоритеты в обучении и развитии персонала» (2011), приоритеты в работе специалистов по обучению и развитию персонала (T&D) расположены по значимости так: 1. «Управление результативностью сотрудников» — 46 % компаний; 2. «Развитие лидерства» — 44 %; 3. «Кадровый резерв» — 39 %; 4. «Развитие персонала» — 33 %; 5. «Удержание ключевых сотрудников» — 25 %; 6. «Управление карьерой ключевых сотрудников» — 25 % (рис.1) [8]. Таким образом, около половины компаний среди ключевых приоритетов имеют управление результативностью сотрудников.

Приоритеты зарубежных специалистов по корпоративному обучению (T&D) немного отличаются от российских. По данным исследования Duke Corporate Education, проведенного среди европейских и американских компаний, на первом месте у них — кросс-функциональное взаимодействие, на втором (как и в России) — развитие лидерства. ТОП — 5 приоритетов зарубежных T&D специалистов выглядит следующим образом: 1. Кросс-функциональное взаимодей-

вие, 2. Развитие лидерства, 3. Управление изменениями и неопределенностью, 4. Изменение корпоративной культуры, 5. Фокус на клиента. По данным аналогичного международного исследования Henley Business School (2011) среди 225 HR и топ — менеджеров, приоритеты расположены по значимости так: 1. «Развитие сотрудников» — 74 %; 2. «Удержание талантов» — 73 %; 3. «Привлечение новых талантов в организацию» — 64 %; 4. «Управление изменениями» — 60 %; 5. «Развитие менеджеров среднего звена» — 43 %; 6. «Развитие топ — менеджеров» — 35 %; 7. «Инновации» — 22 % [10].

По данным опросов, распространёнными приоритетами являются: развитие персонала, развитие лидерства, удержание сотрудников. В то же время есть различия. Так, цель «удержание и управление карьерой ключевых сотрудников» не обязательно совпадает по значению с целью «удержание и управление талантливых сотрудников», поскольку последнее в реальной практике относится, прежде всего, к ключевым руководителям организаций. Заметим также, что «управление инновациями» не отражено в данных российских опросов в качестве одного из ведущих приоритетов компаний.

Обзорные исследования корпоративных систем обучения [6] показывают, что к числу ключевых задач относятся: Обучение персонала, Развитие персонала, Оценка персонала, Построение и развитие карьеры, Управление знаниями (организации — М.К.), Внедрение целевой корпоративной культуры, Организационное развитие, Управление эффективностью деятельности сотрудников.

Характер целевых приоритетов говорит о том, что постановка корпоративных образовательных целей осуществляется *в рамках целей управления организацией*, её рабочими процессами, её развития, т.е. с позиции организационно-управленческого подхода, а не традиционного — учебного. Это означает, что принципиально значимыми чертами корпоративных программ обучения являются:

- приоритет организационно-управленческих целей над «учебными»;
- трансформация организационно-управленческих целей в образовательные.

Мы выделили следующие ключевые черты корпоративного обучения [1]: прикладная/деловая направленность программ; контекстность: включение в контекст организации (цели, отбор содержания, отбор кейсов и т. д.); направленность образования на профессиональный рост сотрудников; модульность; проектный характер; сочетание перспективности и краткосрочности.

В практике корпоративного обучения управленческий подход преобладает, подчиняет себе «учебный» подход. Это, прежде всего, относится к образовательным целям, срокам их достижения, содержанию образовательных программ.

Применительно к корпоративной образовательной практике мы ввели понятие «встроенное обучение», чтобы обозначить особое качество, которое обучение приобретает, когда оно полностью включено в другой приоритетный процесс (например, производственный) и обеспечивает его развёртывание.

«Встроенное обучение» — обучение, в котором достижение образовательных целей подчинено достижению других приоритетных целей (например, организационно-управленческих, производственных, познавательно-прогностических и др.).

В корпоративной практике обучение является «встроенным» по отношению к производственной и управленческой деятельности коллективных субъектов (организация в целом и/или её подразделения, проектные группы и т. д.) В соответствии с производственными и управленческими задачами образовательные задачи могут иметь подчинённый характер и поддерживать оптимизацию работы организации, её развитие, процесс генерации нового опыта.

Организационное обучение

Для описания и построения организационного обучения используются циклические модели. Например, Д. Гарвин (Garvin D.) разбивает процесс организационного обучения на три этапа: сбор информации, обработка информации, применение. В практике организаций часто используется циклическая модель Э. Деминга (Deming E.): П-Д-П-Д (планируем — делаем — проверяем результаты — действуем в более крупном масштабе). В практике организационного обучения программы строятся так, что именно команда, а не отдельный сотрудник становится субъектом учения.

Цикл Деминга перекликается с циклом Д. Колба (Kolb D.) [11], который описывает *учение*, основанное на прямом, не опосредованном опыте взаимодействия с реальностью. «Естественный» цикл, включает: 1) конкретный опыт (проживание опыта), его 2) отражающее наблюдение (осмысление), 3) абстрактную концептуализацию и 4) активное экспериментирование (приложение к жизненной/профессиональной практике). Опыт выступает и как источник, и как объект приложения не только новых знаний/умений, но и новых смыслов.

Модель обучения на основе непосредственного опыта, соответствует циклу естественного научения. Она строится как освоение нового опыта в процессе его проживания, в котором учащийся находится в прямом, не опосредованном контакте с изучаемыми областями реальности. Модель строится как воспроизводимый цикл; Каждая фаза цикла обучения предполагает, что педагог (ведущий) организует, создаёт условия для определённого уклада действий учащегося. 1) Фаза конкретного опыта — полное проживание опыта; 2) фаза отражающего наблюдения — внимательное отражение-наблюдение опыта, без его интерпретации; 3) фаза абстрактной концептуализации — выработка представлений и понятий, целостного понимания, подходов, выстраивающих данные наблюдений в связную, последовательную, логичную картину; 4) фаза активного экспериментирования — использование концептуализированных представлений для принятия решений, решения задач, что, в свою очередь, ведёт к приобретению нового опыта. Такое обучение получило название «основанного на непосредственном опыте», *интерактивного обучения*. Схематически цикл учения (цикл Колба) и соответствующую ему модель интерактивного обучения (цикл специально организованного обучения) можно представить так (рис. 1.).

В исследованиях коллективного организационного научения К. Арджирис (Argyris C) выделил рефлексивную составляющую научения, — цели и убеждения (то есть ценности) обучающихся (включая группы, коллективы людей). К. Арджирис и Д. Шон (Schön D.) показали, что на то, каким образом будет осуществляться активное экспериментирование, какие именно стратегии действий будет реализовывать учащийся (отдельный человек или группа людей), управляющее воздействие оказывают именно его цели и убеждения [9].



Рис. 1. Модель интерактивного обучения (на основе непосредственного опыта)

Для обозначения этого воздействия используется понятие «двойная петля научения»; её основой является рефлексия целей и ценностей. Обращение к двойной петле научения происходит в практике самообучения рабочих групп в организациях в ходе развёртывания рабочих проектов (см. Рис. 2.)

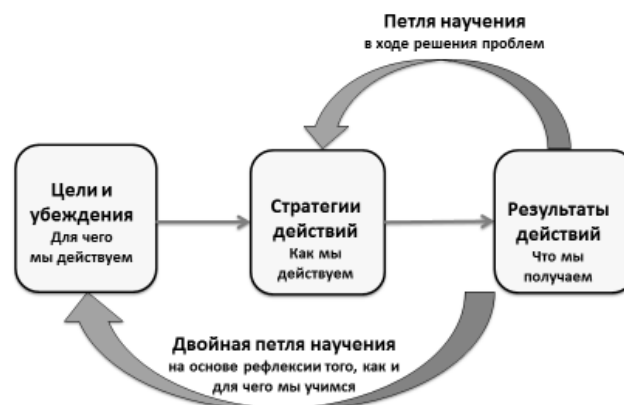


Рис. 2. Двойная петля научения

Интерактивное обучение и неявное знание

Исследователи Д. Пфэффер (Pfeffer J.) и Р. Саттон (Sutton R.I) отмечают перенос приоритетов с индивидуальных образовательных результатов на коллективные/организационные; они утверждают, что именно использование знаний в практической деятельности организации определяет различие между успешным и неуспешным обучением [12]. В модели самообучающейся организации организационное обучение выступает как способность группы людей систематически добиваться результатов, желательных для членов группы. В состав передаваемого опыта входит и так называемое «неявное» знание, – не артикулированный и не поддающийся полной рефлексии слой человеческого опыта.

Понятие «неявное знание» (личностное знание, молчаливое знание, tacitknowledge) ввёл в оборот известный английский учёный, – физик, химик и философ М. Полани (Polanyi M.)

Известный пример неявного знания — это владение велосипедом: человек, который умеет ездить на велосипеде, не может рассказать, как он это делает. Талантливый педагог не может описать путь, которым он приходит к импровизируемым заданиям, преобразующим ход учебной работы. Аналогично может происходить и с решением профессиональных задач: полное описание и передача всей совокупности действий не всегда возможны.

В последние годы интерес экспертов привлекает именно неявное знание, оно трудно поддается имитации, однако именно оно нередко оказывается невыявленной основой высокой эффективности (а для коммерческих организаций — основой устойчивых конкурентных преимуществ на рынке). Специалисты по управлению охотно цитируют высказывание одного из руководителей компании Hewlett Packard: «Если бы НР знала все, что в действительности составляет багаж знаний НР, она могла бы увеличить свою производительность в три раза».

Для понимания организационного обучения важна связь между способностью организации обучаться и её «динамическими способностями», т. е. способностями осваивать и рутинизировать действия, направленные на разработку и адаптацию «операционных рутин», которые обеспечивают эффективность деятельности организации. В свою очередь динамические способности организации позволяют, гибко управлять имеющимися ресурсами, осуществлять трансформации в соответствии с изменяющимися условиями окружения. Важная составляющая «рутин» представляет собой неявное, скрытое знание; в отличие от навыков, оно не поддаётся формализации.

Общие механизмы обретения динамических способностей организации (организационного научения): 1) аккумуляция опыта, 2) артикуляция знаний, 3) кодификация знаний. Как отмечается в исследованиях организаций: «Динамические способности складываются в совместной эволюции неявных (tacit) процессов аккумуляции опыта, и открытых (explicit) действий по артикуляции и кодификации знаний» [15].

Эти механизмы можно целенаправленно использовать, специально выстраивая организационное обучение. при построении организационного обучения предметом внимания становится прежде всего неявное знание. Формализовать рецепты успеха становится возможным, если провести циклическую работу по генерации нового опыта, а затем ретроспективному анализу проделанного пути. В практике организаций для этого используются специально организуемые фасилитационные сессии с опытными ведущими.

Практика обучения в организациях для поиска решений не задач, но проблем, для которых нет известных решений, получила название «обучение действием» (actionlearning). В таком обучении особенно значима специальная роль фасилитатора: «мы назовём этого полезного посредника акушером, — управленческой повитухой, которая стремится к тому, чтобы организация родила новую идею» [13]. Роль, которую традиционно выполняет педагог, в современных условиях всё чаще выполняет фасилитатор (С. В. Иванова) [2]. «Обучение действием»

имеет принципиально инновационный характер: его участники генерируют новый опыт, для которого нет готовых образцов.

Общий контур организационного обучения строится на основе цикла Колба. Основываясь на нашем опыте консалтинговой работы, мы можем отметить, что ретроспективный анализ позволяет провести собой своего рода «возгонку» петли научения [4]. Уровни «возгонки» описаны в специальном анализе организационного научения – как петли научения «более высокого порядка» [14, с. 167–168].

Трансформирующее обучение

В инновационном образовании мы имеем дело с особым характером образовательного процесса: освоение нового опыта *в процессе его создания, генерации*. Инновационное, преобразующее обучение специально, преднамеренно выстраивает освоение нового профессионального опыта в процессе его преобразования. В ситуации организационных изменений для коллективного субъекта возникает особый тип обучения — трансформирующее обучение [3].

Задача трансформирующего обучения — не только поддержать коллективный переход к смене уклада деятельности, но одновременно выращивать этот новый уклад. Смена уклада не достигается применением известных образцов, — например, новый опыт производства и управления необходимо одновременно создавать и транслировать в процессе создания.

В современных условиях такая ситуация становится всё более распространённой, нет готового опыта, который нужно методически обработать, чтобы транслировать, — передать, «изложить», «преподать», «преподнести». Возникает необходимость переосмыслить принцип педагогической адаптации опыта как материала для образовательной трансляции.

Обозначим обобщённые фазы трансформирующего обучения в организации (см. Рис. 3.)

Освоение коллективного опыта. Задача организации: освоить опыт профессиональной деятельности (включая управленческую) группам/контингентам сотрудников в целях улучшения работы отдельных сотрудников, подразделений или организации в целом. Задача участников: освоить нормативно предъявленный опыт профессиональной деятельности. Задача педагога-ведущего — транслировать опыт/нормы профессиональной деятельности, которые участники усваивают, действуя по усвоенному образцу.

Адаптация коллективного опыта. Задача организации: адаптировать опыт профессиональной деятельности на основе мнений-предложений со стороны сотрудников для улучшения работы подразделений или организации в целом. Задача участников: освоить и адаптировать экспертно/нормативно предъявленный опыт профессиональной деятельности, частично пересмотреть нормы профессиональной деятельности, адаптировать их к условиям своей деятельности. Задача ведущего — фасилитировать процесс обсуждения, адаптации опыта.

Трансформация коллективного опыта. Задача организации: создать новый рабочий опыт (обычно за счёт привнесения этого опыта внешними экспертами-консультантами), достраивать и транслировать в организации привносимый новый опыт профессиональной деятельности (включая управленческую), трансформируя работу подразделений или организации в целом. Задача участников: генерировать новый опыт профессиональной деятельности. Задача ведущего —

фасилитировать процесс преобразования, трансформации опыта участниками. Участники вырабатывают нормы профессиональной деятельности применительно к условиям своей деятельности и планируют реализацию самостоятельно выработанных норм.

Трансляция коллективного опыта. Задача организации: транслировать/передавать новый опыт для обновления-преобразования работы подразделений или организации в целом. Задача участников: создать процедуры трансляции нового опыта профессиональной деятельности, транслировать его, включая следующие группы сотрудников в процесс освоения, адаптации, достройки и трансляции осваиваемого нового опыта в подразделении или организации в целом. Участники транслируют новые нормы профессиональной деятельности другим сотрудникам, выступают в обучающей роли. Задача ведущего — фасилитировать процесс трансляции нового опыта.

Фазы трансформирующего обучения



Рис. 3. Фазы трансформирующего обучения

Ведущая деятельность в трансформирующем обучении. Для построения трансформирующего обучения важно представление о ведущей деятельности в этом типе обучения. Важно помнить существенные черты такого обучения: 1) его субъектом является коллектив (рабочая группа), 2) обучение встроено в производственную деятельность производственные цели и задачи выступают как ведущие, задачи обучения — как обеспечивающие.

В качестве ведущей в трансформирующем обучении мы рассматриваем *управленческую деятельность в учебном контексте*. В такой деятельности сочетаются: составляющие управленческой деятельности (целеполагание, планирование, организация деятельности, контроль исполнения), и учебной (противоречие новых задач и имеющихся у коллективного субъекта средств освоения нового опыта).

Литература

1. Ермоленко В.А., Иванова С.В., Кларин М.В., Черноглазкин С.Ю. Инновационное развитие образовательных программ непрерывного образования: методология и практика: методическое пособие / под науч. ред. В. А. Ермоленко. — М.: ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» РАО, 2013. — С. 53–107.
2. Иванова С. В. Развитие системы непрерывного образования в сфере бизнеса: новые решения // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. — 2012. — № 2.
3. Кларин М. В. Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования // Интернет-журнал. — 2015. — № 4.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. — М.: Луч, 2016. (в печати).
5. Кларин М. В. Развитие бизнес-тренинга в России: тенденции, проблемы, задачи. Доклад на IX-й Конференции. — СПб.: Клуба консультантов и тренеров, 2009. URL:http://www.treko.ru/show_article_1552(доступ: 15.05.2016).
6. Корпоративные системы обучения в России: взгляд TrainingsINDEX. 2011 год. URL: <http://www.slideshare.net/Trainings/trainings-index-2011>(доступ: 15.05.2016).
7. Обзор 3-ей Практической Конференции Корпоративные Учебные Центры: организация и развитие. — URL: <http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=8342> (доступ: 15.05.2016).
8. Тенденции обучения и развития персонала: обзор Центра исследований и аналитики Amplua Insights, 2011. — URL:<http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=13548>
9. Argyris C., Schön D. Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. — New York: McGraw-Hill, 1978.
10. Corporate Learning Priorities Survey, 2011. URL:http://www.henley.reading.ac.uk/web/FILES/corporate/cl-Henley_Corporate_Learning_Priorities_Survey_2011.pdf(доступ: 15.05.2016).
11. Kolb D. Experiential Learning. Englewood Cliffs (N. J.): Prentice Hall, 1984.
12. Pfeffer J., Sutton R.I. The Knowing-Doing Gap: How Smart Companies Turn Knowledge into Action. — Boston, Harvard Business School Press, 2000.
13. Revans R. W. ABC's of Action Learning. — Burlington: Gower, 2011.
14. Vera D., Crossan M., Apaydin M. A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In: M. Easterby-Smith, M. A. Lyles (Eds.) Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management. 2ndEd. — N. Y.: Wiley, 2011.
15. Zollo M., Winter S.G. Deliberate Learning and the Evolution of Dynamic Capabilities // Organization Science. — 2002. — Vol. 13. — № 3.

CORPORATE EDUCATION: ITS AIMS AND FEATURES

Mikhail Klarin, PhD, DSc. (Education), Leading Researcher,
Institute for Strategy of Education Development, Russian Academy of Education
E-mail: consult@klarin.ru

The author presents theoretical-didactical analysis of corporate education practices. He compares 'learning' vs. 'managerial' approaches to corporate education, and related educational practices. Priorities of corporate education are exposed, including priority of corporate/managerial aims over learning goals, and transformation of corporate/managerial aims into learning goals. Corporate learning and education are described as 'embedded', i.e. serving other priorities, like corporate, managerial, production, prognostic, etc.). 'Natural' cycle

of experience-based learning, and related interactive approach to education are analyzed. The author presents cyclical models used in corporate education. Transformative education is suggested as a tool for innovative education as a process of generating and transferring new experience; its major phases are described.

Key words: adult education, implicit knowledge, interactive learning, innovative learning, life-long learning, organizational learning, transformative learning.