

---

**РАЗДЕЛ ТРЕТИЙ.  
ПРОЕКТЫ ИЗМЕНЕНИЙ  
И ПРЕОБРАЗОВАНИЙ  
В СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ**

---

**SECTION THREE.  
PROJECTS OF CHANGES  
AND TRANSFORMATIONS  
IN GOVERNANCE**

---

## ПЕРЕСМОТРЕТЬ МЕСТО СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ В ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИИ БИЗНЕСА И МЕНЕДЖМЕНТА

---

**А. ГРЕГОРИ, С. МИЛЛЕР**

Hull University Business School, Англия

a.j.gregory@hull.ac.uk; s.miller@hull.ac.uk

*Хотя большая часть работ в бизнесе и менеджменте основана на базовых принципах системного мышления, роль и положения системных теорий подвергаются критике и сомнениям, и поэтому место системного мышления в современных образовательных программах остаётся неопределённым. Обнаружилось (Atwater et al., 2008), что многие преподаватели бизнес-школ считают системные идеи «импортными» для менеджмента, и даже неясно, в какой мере системные идеи действительно преподаются в бизнес-школах. В данной статье обсуждается значимость системного мышления для образовательных программ по менеджменту и рассматриваются последствия его внедрения в учебный процесс.*

**Ключевые слова:** системное мышление, менеджмент, образование, программы MBA.

### ВВЕДЕНИЕ

В последние десятилетия и у теоретиков, и у практиков бизнеса и менеджмента наблюдались волны прилива и отлива интереса к углублению понимания процессов в организациях, но постепенно сформировались новые представления о неотвратимо наступающих переменах. Одной из таких волн стало системное мышление, смывшее многое из того, с чего

до него начиналась наука о бизнесе и менеджменте и что было главным в изучении и преподавании этих предметов.

Однако и такой взгляд может быть неточным. Atwater, Kannan & Stephens (2008) провели опрос преподавателей менеджмента в 63 лучших университетах США, выясняя их осведомлённость и понимание системного мышления. Авторы ограничились лишь традиционными сведениями о нём, без учёта последних достижений в этой области знаний. Удивительным оказалось то, что хотя большинство респондентов считает, что системное мышление является существенной частью образования менеджеров и пронизывает каждую из функций менеджмента, не удалось определить, как именно оно преподаётся в конкретных курсах.

Поэтому наша статья рассматривает теорию систем в свете современной критики изучения менеджмента студентами и обучения ему преподавателями. А затем мы исследуем вызовы, возникающие при введении теории систем в учебные программы, рассматривая в качестве иллюстрации попытки сделать это в программе MBA.

## СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ И БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ

Обычно неявно подразумевается, что системное мышление связано с парадигмой функциональности, воплощающей существенно технократический взгляд на проблемы бизнеса. В этом качестве его правомерность в современных программах по бизнесу и менеджменту ставится под вопрос, особенно в свете оживлённых дебатов вокруг назревших проблем образования в этих областях. Такие суждения многократно повторяются (см., например: French and Grey, 1996; Ghoshal, 2005; Grey and Mitev, 1995; Mintzberg, 2004; Pfeffer and Fong, 2002; Schneider & Kessler, 2004; Slater & Dixon-Fowler, 2010; Willmott, 1994), хотя надо заметить, что исторические корни таких разговоров разнообразны и их участники весьма различны. Суть неудовлетворённости сосредоточена в трёх проблемах, которые, по нашему мнению, могут быть разрешены на основе недавних продвижений в системном мышлении. Это, во-первых, основанное на функциональном мышлении разделение учебной программы на отдельные не связанные части; во-вторых, внеконтекстная природа обучения бизнесу и менеджменту, которую относят на счёт ограниченного «западного» *Weltanschauung*; и, в-третьих, соотношение между теорией и практикой в образовательных программах по бизнесу и менеджменту. Рассмотрим последовательно каждый из этих пунктов, чтобы выяснить, как системное мышление с ними соотносится.

**Фрагментарность, функционализм учебных планов.** Вызывает озабоченность резко выраженная декомпозиция содержания бизнес-образования, при которой разные аспекты бизнеса и менеджмента (та-

кие, как финансы и бухгалтер, управление производством, маркетинг и т.д.) преподаются и обсуждаются так, будто они существуют как совершенно обособленные виды деятельности. Многие приводят доводы в пользу того, что необходим более целостный взгляд на менеджмент (Starkey and Tempest, 2009), так как существующий подход скрывает существенную взаимосвязанность всех аспектов (Pfeffer & Fong, 2002), преувеличивает значение анализа отдельных частей, недооценивает необходимость учёта интегративной природы организации как целого (Zald, 2002). Следствием является опасность того, что такой подход будет подталкивать менеджеров к фрагментарному анализу сложных проблем (Ghoshal, 2005) и попыткам реализовать простые (и неверные!) их решения.

Системное мышление, делающее акцент на сложности и взаимосвязанности природы бизнеса, можно рассматривать как способ связать воедино все разные элементы учебной программы. Однако одного этого далеко не достаточно. Необходимо также признать, что такие проблемы бизнеса допускают разные интерпретации относительно их причин, последствий и возможных решений. Образование менеджеров должно предлагать не только анализ отдельных функций менеджмента. В этом могут помочь разные системные технологии, поскольку они от однозначных интерпретаций перешли к комплексным и плюралистическим взглядам на мир. Примером таких технологий является подход «Strategic Assumption Surfacing and Testing (SAST)» (Mason and Mitroff, 1981). В этом подходе формализованное моделирование «жёстких» систем заменяется на построение качественных интерпретаций систем «мягких», явно признаётся слабая структурированность проблемных ситуаций. SAST имеет дело с «*wicked problems*» (проблемами «дикими», «ужасными», «противными». – *Прим. перев.*), для которых характерны взаимосвязанность, конфликтность, неопределённость, и рассматривает их решение с различных точек зрения, стараясь достичь как можно большего понимания через дебаты с участием многих сторон.

Однако при всём этом фактом остаётся то, что отдельные стейкхолдеры могут использовать имеющуюся у них власть, чтобы навязать своё мнение, в результате чего любые дебаты становятся не имеющими решающего значения, односторонними; участие в таких дебатах становится весьма ограниченным или чисто символическим. Критически смотрящие на менеджмент издавна с подозрением относились к дискуссиям менеджеров, в которых одни группы преобладают над другими (Grey, 2004), и постоянно выражали озабоченность тем, что в бизнес-школах существует тенденция игнорировать рассмотрение политических и этических вопросов (Ghoshal, 2005; Perriton, 2007).

Развитие технологии «Critical Systems Heuristics (CSH)» (Ulrich, 1983), вытекающей из работ Churchman (1968, 1971), стало значительным

вкладом, поскольку она сосредоточивается на выявлении и преодолении организационных и социальных недостатков. CSH исходит из того, что такие недостатки могут быть увековечены исключением определённых стейкхолдеров из процесса принятия решений. Метод CSH позволяет выявить и критически обсудить исходные предположения о ценностях, особенно о том, кто включён и кто должен быть включён в процесс. Хотя такие предположения определяют самую суть планирования и принятия решений, вопрос о них часто даже не поднимается. Поэтому возводя в ранг проблемы вопрос участия, метод CSH предлагает более критичные и потенциально более демократичные перспективы.

Дальнейшее развитие этой тенденции привело к формулировке трёх принципов, лежащих в основе всех критических технологий системного мышления (Jackson, 2000):

- *Критическое осмысление* – означает критичное отношение к системным методологиям и общественное осознание социального и организационного контекста.

- *Улучшение* – означает достижение «чего-то благотворного», отражающего выявленные устремления в свете постмодернистских вызовов понятию всеобщей свободы.

- *Плюрализм* – означает необходимость работать с разными парадигмами, не прибегая к некоторой искусственной «унифицирующей» мета-теории; способность использовать методы в отрыве от породившей их парадигмы, которой они призваны служить; существование иных способов практиковать плюрализм, например мультиметодология, предложенная Mingers and Brocklesby (1997).

Следовательно, новейшие подходы к системному мышлению требуют «критического разворота в том, как формулировать и обосновывать базовые ценности. Как пишет Ulrich (2001: 23), «впредь мы должны уточнять такие формулировки очень тщательно, объясняя, в какой степени и как именно они связаны с предположениями, какие выводы из них следуют, которые мы как исследователи не можем полностью объяснить, а можем только представить всем причастным для критического рассмотрения, обсуждения и принятия окончательного решения». Любое осмысленное внедрение системного мышления в образовательные программы бизнеса и менеджмента должно весьма серьёзно отнестись к этому совету.

**Внеконтекстный взгляд на менеджмент.** Второе направление критики образования бизнесменов и менеджеров – обвинение в том, что оно основано исключительно на западном мировоззрении. Большая часть учебных курсов в образовательных программах основана на концепциях и идеях, выдвинутых авторами из США. Как заметил Engwall (2007), все ведущие журналы издаются в США и публикуют в основном аме-

риканских авторов. И большинство учебников, используемых в бизнес-школах, тоже американского происхождения. Например, выявление авторства учебников в 8 скандинавских бизнес-школах показало, что 40% учебников – американские, да и неамериканские авторы основываются на американских источниках (Engwall, 2000). Если системное мышление действительно должно иметь практическое значение за пределами классной комнаты, оно должно вписываться в богатый, культурально разнообразный контекст глобализованного мира.

Как и в других областях бизнеса и менеджмента, основополагающие работы в системном мышлении были написаны западными учёными, но исследования последнего времени признают важность усиления внимания к контексту. Например, целый ряд работ посвящён изучению связей между западными системными представлениями и восточными философиями (см., например, Brugha, 2001). Работа Gu and Zhu (2000) представляет особый интерес, поскольку она не только обсуждает сходства и различия между ними, но и продвигает исследования в этой области, предлагая системную методiku, основанную на китайской культуре и системной практике в восточном контексте последнего полувека. Предложенный подход, «WSR», состоит из трёх «различимых, но неразделимых» аспектов:

*Wuli* (закономерности, определяющие взаимодействия в реальном мире),

*Shili* (наши манеры и стили исследования природных и социальных явлений),

*Renli* (отношения между людьми).

Таким образом, Gu and Zhu предлагают технологию в помощь исследовательским и практическим работам, основанную на рассмотрении этих трёх концепций, учитывающую элементы восточных традиций, и подчёркивают важность объединения всех трёх аспектов в творческих усилиях.

Эти взгляды находят отклик в постмодернистских настроениях, которые тоже сторонятся универсальных предписаний ранних версий системного мышления и переходят на позиции неоднозначности и неопределённости причинных связей. Так, например, метод «Participatory Appraisal of Needs and the Development of Action (PANDA)», предложенный Tackett and White (2000), определяет основные черты вмешательств в духе постмодернизма. Вместо того чтобы предложить жёстко структурированную методiku, Тэкетт и Уайт рекомендуют признать и практиковать плюрализм в четырёх областях: в культуре клиентов, в использовании специальных методов, в способах представления информации и в стилях организации коллективного творческого процесса. Они предлагают такой подход, вы-

ражая явно убеждение, что наши знания в этих областях ограничены, меняются со временем, условны и что «улучшение» может быть определено только с учётом местного контекста.

(Добавление редактора. *Методика проектирования и реализации улучшающих вмешательств в проблемную ситуацию, учитывающая все обсуждаемые в данном разделе факторы, была разработана Расселом Акоффом и с успехом применялась им для решения проблем многочисленных и разнообразных организаций в США и других странах. Подробное описание этой технологии, названной «Интерактивным планированием», или «Идеализированным проектированием», содержится в книгах: Акофф Р.Л., Менеджмент в XXI веке. Преобразование корпорации. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006; Акофф Р., Магидсон Дж., Эдисон Г. Идеализированное проектирование. – Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2007).*

**Теория, практика и педагогические проблемы.** Третий предмет озабоченности – связь между теорией и практикой, ставшая темой дебатов о пользе знаний о бизнесе и менеджменте для практиков (Perriton, 2007; Pfeffer and Sutton, 2006; Slater & Dixon-Fowler, 2010) и о связанном с этим вопросом о том, как обеспечить в преподавании одновременно строгость и практичность (Gulati, 2007). Обвинение заключалось в том, что связь между теорией и практикой вообще проблематична и, следовательно, академические программы по бизнесу неадекватно готовят выпускников к встрече с «реальным миром» (Atwater, Kannan & Stephens, 2008:9; Mintzberg, 2004). Некоторые направления исследований в современном системном мышлении прямо связаны с такой критикой. Например, основные положения технологии Critical Systems Practice (CSP) (Jackson, 2003) состоят в том, что реальный мир характеризуется сложностью, разнородностью, неоднозначностью и парадоксами и что ни одна из теоретических парадигм не способна в одиночку дать исчерпывающего понимания, необходимого для эффективного действия в таком контексте. Вместо этого в соответствии с одним из *принципов*, описанных выше (Jackson, 2000), предлагается использование многих парадигм, чтобы справиться с внутренней переменчивостью современных сложных организаций. Поэтому CSP использует всякие известные и новые подходы и технологии, основанные на разных парадигмах. Очевидная несовместимость их базовых философских положений означает, что их невозможно совместить без утраты чего-то; поэтому данный подход пытается справиться с разнообразием парадигм, проводя их конфронтацию в форме «рефлексивного диалога» (Gregory, 1996; Jackson, 2003). Ни одна парадигма или методология не может избежать критического обсуждения, потому что ей постоянно противопоставляются альтернативные аргу-

менты другой стороны. Предпочитаемый способ работы (Jackson, 1999) заключается в соблюдении непрерывной приверженности методологическому плюрализму в форме работы с «доминирующей» и «зависимой» технологиями в их креативной комбинации. Pollack (2009) называет это «параллельным» подходом к множеству методологий, в противовес «последовательному» подходу. Работа таким способом с кажущимися несовместимыми парадигмами ведёт к отображению вызовов парадоксов и противоречий, присущих совокупности переплетённых и многосторонних проблем реальной жизни, с использованием разных теоретических точек зрения на практику.

Всё это несколько уводит нас от предположений относительной простоты, присущих ранним версиям системного мышления. Хотя это новое понимание может быть необходимым для действий в условиях современного бизнеса, осуществлять методологический плюрализм на практике не лёгкое дело, и переключение с одной парадигмы и технологии на другую предъявляет значительные требования к менеджерам (Brocklesby, 1997), к обсуждению чего мы и перейдём.

Дебаты о том, *чему* учить, в конце концов, поднимают вопрос о том, *как* учить бизнесу и менеджменту. Существует фундаментальная неопределённость относительно того, в каких объёмах предметы, связанные с этими дисциплинами, следует преподавать, насколько они могут быть освоены только на практике. Такое понимание природы обучения менеджменту тесно связано с вопросами педагогики. Если системное мышление искренно в своих попытках привить более разностороннее, холистическое понимание, то должен быть рассмотрен и вопрос о том, как это организовать. Обсудим трудности того, как сделать доступными эти идеи студентам и менеджерам, подробно рассмотрев факторы успеха и неудач в обучении всех вовлечённых в эти старания.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЕКТИРОВАНИИ И РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Выше мы рассмотрели, как достижения системного мышления могут соотноситься с некоторыми проблемами бизнес-образования. Но как решить каждую из упомянутых выше проблем и каковы вызовы со стороны практики? Рассмотрим одну попытку введения системного мышления в программу MBA не только как составной части учебного плана, но и как методологии проектирования самой программы. При этом целью является не представление экземпляра программы, а выявление некоторых вопросов, имеющих ключевое значение и для преподавателей, и для студентов. Обсуждаемая здесь программа MBA осуществляется в

Англии как 12-месячная программа очного обучения, в ней обучается ежегодно около 35 студентов из разных регионов, включая Азию, Средний Восток, Африку и Европу. Следует подчеркнуть, что участники программы имеют значительный опыт работы и занимают высокие посты в разнообразных производственных и сервисных организациях.

**Тематическая организация программы.** Системное мышление потребовало с самого начала перепроектирования рассматривать программу MBA не просто как совокупность курсов и модулей, а как многомерную и целостную *систему*. При таком видении каждый отдельный модуль будет ограниченным по содержанию, но системно спроектированная структура программы в целом должна использовать способность студента обучаться через осмысливание связей между модулями и таким образом лучше понять многомерные вопросы и различные интерпретации проблем бизнеса и менеджмента. Упор при этом делается не на специфические «наборы инструментов» для решения управленческих проблем, а на осознание разнообразия и противоречивости большинства встречающихся в организации явлений. Такая концепция программы MBA фокусирует внимание на вопросе о том, как создать образовательное «пространство», которое побуждало бы и поощряло и студентов, и преподавателей сосредотачивать внимание на связях между модулями.

Долгие и горячие споры привели к определению пяти тем, которые в совокупности охватывают базовые элементы MBA: *Managing in a Global Context* (менеджмент в условиях глобализации), *Managing Relationships* (управление взаимодействиями), *Managing the Value Chain* (управление стоимостью и ценообразованием), *Managing Knowledge* (управление знаниями) и *Managing Strategically* (стратегический менеджмент).

Программы всех тем были намеренно составлены с перекрытием их содержания, в полном соответствии с целью создать взаимосвязанный учебный план. Для каждой темы были разработаны два варианта (на выбор студента) – ознакомительный и углубленный, а завершающая программу диссертация была ещё одним способом интеграции всех элементов программы. Был также разработан обобщающий модуль, озаглавленный *Managing Holistically* (управление организацией в целом), который связывает все темы и позволяет критически осмыслить всю программу в целом. Рассмотрим это подробнее.

**Объединение тем: управление программой в целом.** Перепроектирование программы было фундаментальным переосмыслением того, что значит обучать системному мышлению: в каких формах преподносить информацию, каким должно быть её содержание, как её опробовать на практике.

**Форма и содержание.** Применение системного мышления к проектированию MBA требовало, чтобы мы рассматривали каждый модуль как нечто целое, но сильно связанное с остальными модулями данной темы; затем темы должны быть тоже целостными, но сильно связанными с другими темами программы. Выражаясь системным языком, мы стремились к максимальной автономности частей при сохранении цельности всей программы. Поскольку мы не хотели, чтобы всё опять свелось к отдельным модулям и темам, то сочли необходимым, чтобы проектирование программы сделало особый акцент на связях между модулями и темами, и это привело к созданию обобщающего модуля «Управление системой в целом», связывающего все модули программы. На начальной стадии программы излагается общая теория систем, рассматриваются различные парадигмы и связанные с ними технологии управления, а затем студентам предлагается сформулировать, как всё это можно осмыслить как единую систему. После завершения этой части студенты настроены, изучая остальные разделы MBA, распознавать, какая парадигма доминирует в данной области, происходила ли в ней смена парадигм и какие системные методологии могут быть использованы для лучшего понимания практики. Таким образом, данный модуль не только помогает студентам осознать системное мышление, но и требует от них применять его при изучении остальной части программы.

Заключительная часть модуля *Managing Holistically*, читаемая в конце программы, предоставляет студентам возможность критически осмыслить MBA в целом и осознать, как знание системного мышления может соотноситься с практикой. Например, мы посмотрели, как разные системные методологии могут расширить процесс стратегического менеджмента. Студенты были ознакомлены с моделью процесса стратегического развития (Dyson et al., 2007), включающей ключевые системные концепции: работа с разнообразием и сложностью, признание роли интуиции, понимание конкретности ситуаций. Используя эту модель в качестве основы, студенты способны дополнить её другими системными технологиями для дальнейшего осмысления и изучения того, что они узнали в модуле *Managing Holistically*, и таким образом переосмыслить процесс стратегического развития.

В общем цель состояла в том, чтобы развить у студентов способность:

- применять различные системные методологии и модели для улучшения обучения и критического осмысления;
- оценивать, как разные системные методологии и модели могут повысить понимание того, как управлять связями, знаниями, созданием стоимости, стратегией;

- критически осмысливать роли менеджмента и значение управленческих знаний в организациях и обществе.

**Практическая апробация полученных знаний.** Цель апробации получаемой в ходе программы информации – убедиться в её практической значимости и её холистическом, системном характере. От студентов требуется проанализировать их собственную проблемную ситуацию, или «проблемное месиво» (Ackoff, 1981), и рассмотреть, как с этим работать, используя системный подход. Одна студентка хорошо освоила многосторонний характер этой процедуры, описывая ситуацию, с которой она столкнулась, вступив в должность менеджера филиала банка в г. Лекки, Нигерия. Она смогла продемонстрировать полезность использования нескольких системных технологий при рассмотрении разных аспектов (в частности, структурного, политического, эмоционального) этой ситуации. Ключевым моментом здесь было осознание того, что успех любого вмешательства в реальный мир лишь частичен, но даёт основу для дальнейших изысканий. Такой подход к апробации полученных знаний, как к заключительной части всей программы MBA, соответствует мнению авторов Grey, Knights and Willmott (1996: 100) о том, что первое испытание полученных знаний должно проводиться на примерах из личного опыта студента. Конечно, при этом существует опасность, что это может привести к чистому прагматизму: «Раз уж это сработало на моём примере, то стоит ли сомневаться в ценности этого?». Поэтому основной задачей при проектировании апробации в этом модуле является побудить студентов критически оценивать, насколько хорошо конкретные системные технологии срабатывают на их собственном контексте, что способствует или препятствует этому и как при этом устанавливаются связи между различными понятиями. Благодаря мультикультуральности контингента студентов на этой стадии обучения им удаётся многое узнать о применении разных системных технологий в разных контекстах. Поучительный пример произошёл в Бахрейне, где на занятиях разразились страстные дебаты о применимости «богатой картины» (*rich pictures*, технического приёма в технологии *Soft Systems Methodology (SSM)*, Checkland, 1981). Ортодоксальные мусульмане считают недопустимым рисовать изображения людей, что и вызвало оживлённую дискуссию. Подобные темы не рассматриваются в литературе о методе SSM.

**Внеконтекстные взгляды в менеджменте.** Как уже отмечалось, систему обучения бизнесу и менеджменту часто обвиняют в игнорировании контекстуальных проблем, например в отсутствии явного учёта культуральных различий, и тем самым в неявном принятии западной системы ценностей, норм и убеждений. Такие обвинения можно предъявить системному мышлению и другим основным предметам

в MBA, несмотря на попытки исследователей, описанные выше (Gu and Zhu, 2000).

Нам сильно помогло то, что наша Школа имела богатый опыт преподавания MBA в незападном контексте, более 15 лет осуществляя заочные и вечерние программы в Гонконге, Сингапуре, Омане и Бахрейне. Но даже при этом было легче внушить идею, что наши студенты должны научиться критично относиться к общепринятым методам, чем идею, что они должны также развить способность определять, куда прикладывать эти методы, *что именно* сильнее всего повлияет на данную ситуацию и где в системе могут находиться рычажные точки для такого воздействия. Нам приходилось постоянно быть настороже, что какие-то нормы культуры могут быть антипатичны к откровенно критичным подходам. Как выразился Mingers (2000: 227), «быть открыто критичным в реальной ситуации может быть опасным», и мы чувствовали, что это особенно верно в отношении аудитории студентов, состоящей из лиц разных культур, религий, пола. Применение системного мышления должно вестись с учётом культурных различий. В Сингапуре преподавание системного мышления стало стимулом к обсуждению роли менеджмента в обществе, в осуществлении социальных перемен при социальных ограничениях.

#### **Педагогические аспекты преподавания теории и практики.**

Выше уже отмечалось, что идут споры о соотношении теории и практики в образовательных программах по бизнесу и менеджменту. Хотя Atwater et al. (2008) показали, что системное мышление не занимает ведущих позиций в программах MBA, в отличие, например, от бухучёта и маркетинга, внутренний позыв к обсуждению очевидного противоречия с теоретическим плюрализмом означает, что системное мышление должно представить убедительные аргументы о его отношении к практике в бизнесе и менеджменте.

В ходе разработки MBA мы получали советы и обратную связь от практиков через комитеты внешних советников Школы. Поэтому мы знали мнения практикующих менеджеров, хотя подумывали и о возможной напряжённости между их стремлением занимать критическую позицию и выглядеть «релевантными». Это является главной дилеммой для критических подходов в бизнесе и менеджменте, когда для того чтобы убедить студентов в законности таких подходов, нужно представить их применения в «реальном мире».

В обсуждаемой программе MBA эту ситуацию удалось в некоторой степени разрешить за счёт привлечения к преподаванию практикующего менеджера, знакомого с соответствующими понятиями и идеями, который смог продемонстрировать их полезность в решении сложных проблем бизнеса. Это был начальник отдела мониторинга корпораций по-

лиции Соединённого Королевства и одновременно докторант Школы. Будучи знакомым с системным мышлением, он смог привести примеры его использования полицией, а также объяснить, как оно соотносится со многими преподаваемыми технологиями; этим он связал теоретические концепции модуля с реальной жизненной практикой.

В целом привлечение внешних практикующих менеджеров в качестве приглашённых лекторов было очень важным для установления доверия к системному подходу со стороны студентов, особенно тех, кто раньше не встречался с системными идеями. Дополнительную пользу приносят педагогические приёмы, требующие, чтобы студенты испытывали системное мышление в собственных организациях в порядке описанной выше апробации, поскольку внедрение идей в практику даёт возможность непосредственной критической проверки их полезности.

Выше мы обсудили, как системные подходы могут начать смягчать некоторые недостатки бизнес-образования. Однако осуществление соответствующих изменений является далеко не простым делом; поэтому обратимся к рассмотрению возникающих при этом вызовов.

## ВЫЗОВЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ

### Преподаватели

**Необходимость критической самооценки.** Процесс разработки учебных планов всегда предъявляет требования к исполнителям. В данном конкретном случае перепроектирования программы MBA от персонала потребовалось более открыто и самокритично выявить связи на содержательном уровне, чтобы обеспечить группирование модулей вокруг возникших тем. От нас потребовалось специально проработать вопросы цельности модулей и тем. Это возбудило дискуссии о предположениях, лежащих в основе разных разделов знания, и о том, чему мы учим и почему именно этому. При этом выявился факт, что в некоторых темах точки зрения на реальность совпадают, но расходятся в вопросах организации и прерогатив в управлении. Такая противоречивость позиций не обязательно проблематична, поскольку она более точно отражает состояние реального мира, чем навязывание позиции, требующей охватить все управленческие знания некоторой единой искусственной «логикой». Однако вызов для преподавателей состоит, во-первых, в том, чтобы непредвзято относиться к возможности альтернативных взглядов в других областях знаний и, следовательно, быть восприимчивыми к критике базовых положений своей сферы компетентности. Второй вызов для преподавателей – необходимость представлять студентам противоположные утверждения таким способом, который помогает пониманию, а не запутывает. Конечно, попытки критической самооценки скорее одобряются

именно теми преподавателями, которые верят в её полезность в своей работе. Однако если, как в нашем случае, системный подход должен пронизывать всю программу, то требуется более широкая восприимчивость самокритичности, а этого достичь не так легко. Как выразился Mingers (2000: 221), «в бизнес-школах и на факультетах управления преобладает утилитарное мнение, что обучение менеджменту в основном направлено на повышение эффективности менеджеров». Это не очень просто совместить с ориентацией на повышение критичности.

Как обеспечить приверженность преподавательского состава, рассматривается в следующем параграфе.

**Необходимость укрепить авторитет системного подхода.** Процесс перепроектирования не только бросает вызов нашей толерантности к различным точкам зрения, но и усиливает потребность в обобщённом подходе для осмысления этих различий. Как доказывалось выше, системное мышление, особенно в его последних версиях, предлагает строить холистическое осмысление, одновременно предоставляя рамки, в которых альтернативные позиции могут сливаться в аккорде. Однако такой взгляд разделяется не всеми учёными, и возникает необходимость добиваться поддержки в преподавательской среде.

В нашем случае именно так и было. Даже хотя системные исследования давно велись в Школе и системное мышление уже было включено в её MBA, его место в учебном плане воспринималось не единодушно. График учебных часов MBA был перенасыщен, и объёмы старых и новых курсов постоянно пересматривались. Споры о том, что должно быть включено или исключено, можно сравнить с территориальными стычками, в которых каждый преподаватель выдвигал или защищал свою претензию на обладание экспертными знаниями чрезвычайной важности для всей программы. Видное положение, придаваемое системному мышлению, подразумевало его привилегированность над остальными и означало перераспределение статуса между дисциплинами и, потенциально, между преподавателями. Насколько же более проблематичным может быть введение системного мышления в другие программы, где оно не имеет истории и защитников, в частности, если по словам Podolny (2009), «большинство бизнес-школ не развивает способности студентов к системному мышлению и моральным рассуждениям». Академическая почва должна быть плодородной, чтобы системное мышление укоренилось, а это может быть не во всех институтах, особенно если присутствие этого предмета исторически покоится на функционалистском понимании, а не на принятии его современной критической ориентации.

**Необходимость педагогических инноваций.** Поскольку основные элементы критического системного мышления содержатся в

разделе «Управление организацией в целом» (*Managing Holistically*), важно сделать его идею и структуру понятными студентам. Так как системное мышление может показаться несколько абстрактным и таинственным для студентов, погружённых в мир практики, мы сочли важным приземлить его понятия и идеи. Это было сделано путём использования студентами своего личного опыта для выполнения следующих заданий:

- рассмотреть собственное «проблемное месиво» и попытаться справиться с ним, используя системный подход. Кроме непосредственного приложения теории к практике, использование различных системных технологий в знакомой ситуации помогает студенту существенно связать идеи с реальным контекстом;

- обдумать свой опыт изучения других модулей программы MBA и рассмотреть, как смена парадигм может быть описана в разных разделах бизнеса и менеджмента и как темы MBA могут выглядеть с различных системных точек зрения.

Более того, и для преподавателей, так же как для студентов, было необходимо обращаться к философским основаниям разных подходов к менеджменту, чтобы помочь студентам развить навыки работы с мультиметодологиями. Хотя у нас уже был устоявшийся портфель стратегий для изучения отдельных технологий и их использования в креативном сочетании, требование разработки упражнений, побуждающих студентов к применению системного мышления к их собственному опыту обучения в MBA, было чем-то новым. Это неизбежно требовало разработки приёмов, помогающих изменить мышление, что происходит, когда становишься способным схватывать целое, а не только его части. Одной из наших попыток сделать это была разработка упражнения, основанного на разглядывании объёмной «схемы понятий» (*concept map*), построенной прямо в учебной аудитории. Для наглядной демонстрации силы связи между модулями и парадигмами использовались шнуры разной окраски и толщины. Глядя на эту конструкцию сверху, можно видеть общую структуру MBA, а когда вы находитесь на нижнем уровне, «внутри» инсталляции, видны лишь ближайшие её элементы, и понимание этим ограничивается. Это упражнение имитирует и физическое, и метафорическое понимание холистического мышления.

**Студенты.** В наших попытках представить системное мышление мы уже затрагивали некоторые вызовы, возникающие перед студентами. Это, конечно, необходимость ясного представления о целях всего курса; необходимость студентам знать, по каким признакам предметы отбираются для включения в программу; необходимость учёта возможных культуральных ограничений на информацию; необходимость помнить о вызовах данного предмета, адресованных всем слушателям. Более того,

модуль *Managing Holistically* требует усвоения различных философий, лежащих в основе разных подходов к системам и управлению ими, и знания методов работы с мультитехнологиями. Студенты должны не только глубоко освоить теоретические и практические основания ряда теорий, но и понять роль личных предубеждений и предпочтений при выборе между возможными подходами, а это далеко не простое дело.

На практике оказалось, что (хотя были определены темы, охватывающие содержание MBA исчерпывающим, по нашему мнению, образом) возникла необходимость подчиниться, хотя бы частично, настроениям студентов, считающих, что и традиционные разделы менеджмента заслуживают внимания. Студенты требовали, чтобы в программе MBA было легко различить знакомые предметы (этого же требовали аккредитационные органы вроде Ассоциации MBA). Таким образом, один из вызовов внедрения холистических подходов в MBA состоит в нахождении приемлемого баланса между подчёркиванием взаимосвязанности разных областей знаний и наличием общепринятых разграничений между ними.

В терминах успеваемости студентов это было сделано вполне удовлетворительно, поскольку подавляющее большинство успешно сдали экзамен по модулю *Managing Holistically*; однако это грубый показатель, поскольку студент старается получить положительную оценку независимо от того, действительно ли он усвоил материал и принял системную идеологию. Некоторые студенты явно с большим трудом преодолевали вторую часть модуля, и, по мнению лектора и внешнего экзаменатора, это свидетельствует о том, что студенты к этой части практики отнеслись поверхностно. Поэтому на последующих потоках занятия содержали приёмы, выявляющие, насколько глубоко студенты поняли, как разные модули и темы отражают разные парадигмы. Некоторые студенты воспользовались этими приёмами при написании апробации; они попытались критически осмыслить историю разных разделов менеджмента и описать возможное будущее развитие в этих областях. Это оказалось полезным способом улучшить понимание природы и значения для менеджмента системных знаний, предоставляемых программой MBA.

Чтобы замкнуть петлю обратной связи, примеры составленных студентами схем были переданы преподавателям программы MBA, что вызвало новые дискуссии о том, как ускорить ход эволюции холистического мышления в MBA. Возникло несколько новых идей, таких как мультипарадигматический взгляд (Colliers, 2009) на использование бухгалтерской информации в принятии управленческих решений; использование «карт понятий» (*concept maps*) в модуле методов исследований для помощи студентам увидеть связанность понятий и необходимость определения подходящих границ их собственного научного исследования (магистерской диссертации).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Системное мышление имеет длинную родословную, и поныне идут споры о том, насколько сильно его отношение к современному образованию в сфере менеджмента. В данной статье мы доказываем, что системное мышление показывает, как озабоченность только чётко разграниченными элементами бизнеса и менеджмента приводит к близорукому мышлению и обедняет принятие управленческих решений. Критическое системное мышление даёт возможность более холистичного и поискового подхода. Статья также подчёркивает, что системное мышление, предлагая решение некоторых проблем обучения бизнесу и менеджменту, при этом предъявляет определённые требования к преподавателям и студентам. Достижения системного мышления продвигают эту дисциплину вперёд, но это бесконечный процесс. Как выразился Churchman (1968), «необходимо смотреть на системное проектирование как на нескончаемый процесс» и участвовать в нём «с героическим воодушевлением». Совершенно ясно, что и системное мышление, и образование по управлению социальными системами должны развиваться совместно, чтобы повышать свою уместность во взаимосвязанном, многослойном, непредсказуемом мире. Может быть, им это удастся к обоюдной выгоде.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Ackoff R.L. 1981. The art and science of mess management *Interfaces*, 11 (1): 20–26.
2. Atwater Brian J., Kannan Vijay, R. and Stephens, Alan A. 2008. Cultivating systemic thinking in the next generation of business leaders *Academy of Management Learning and Education*, 7 (1): 9–25.
3. Brocklesby J. 1997. Becoming multi-methodology literate : an assessment of the cognitive difficulties of working across paradigms, in: *MultiMethodology – The Theory and Practice of Combining Management Science Methodologies*, ed. by J. Mingers and A. Gill, Wiley, Chichester: 189–216.
4. Brugha C.M. 2001. Systemic Thinking in China: A Meta-Decision-Making Bridge to Western Concepts, *Systemic Practice and Action Research*, 14 (3): 339–360.
5. Checkland P.B. 1981. *Systems Thinking, Systems Practice*, Wiley, Chichester.
6. Churchman C.W. 1968. *The Systems Approach* (reprinted 1979), Delta Books, New York.
7. Churchman C.W. 1971. *The Design of Inquiring Systems*, Basic Books, New York.
8. Colliers P.M. 2009. *Accounting for Managers: Interpreting Accounting Information for Decision-Making*, 3rd Ed., Wiley, Chichester.

9. Dyson R.G., Bryant J., Morecroft J. & O. Brien F. 2007. The strategic development process, in: F.A. O'Brien & R.G. Dyson, *Supporting Strategy – Frameworks, Methods and Models*, Wiley, Chichester: 3–24.
10. Engwall L. 2000. Foreign role models and standardisation in Nordic business education. *Scandinavian Journal of Management*, 15, (1): 1–24.
11. Engwall L. 2007. The anatomy of management education. *Scandinavian Journal of Management*, 23: 4–35.
12. French R. & Grey C. (eds.) 1996. *Rethinking Management Education*. London: Sage.
13. Ghoshal S. 2005. Bad management theories are destroying good management practice *Academy of Management Learning and Education*, 4, (1): 75–91.
14. Gregory W.J. 1996. Discordant pluralism: A new strategy for critical systems thinking? *Systems Practice*, 9: 605–625.
15. Grey C., Knights D. & Willmott H. 1996. Is a critical pedagogy of management possible?, in: R. French and C. Grey (eds.) *Rethinking Management Education*, Sage, London.
16. Grey C. 2004. Reinventing business schools: the contribution of critical management education *Academy of Management Learning and Education*, 3, (2): 178–186.
17. Grey C., & Mitev N. 1995. Management Education – A Polemic *Management Learning*. 26, (1): 73–90.
18. Gu J. & Zhu Z. 2000. Knowing Wuli, Sensing Shili, Caring for Renli: Methodology of the WSR Approach, *Systemic Practice and Action Research* 13(1): 11–20.
19. Gulati R. 2007. Tent poles, tribalism, and boundary spanning: the rigor-relevance debate in management research *Academy of Management Journal*, 50, (4): 775–782.
20. Jackson M.C. 1999. Towards coherent pluralism in management science, *Journal of the Operational Research Society*, 50.
21. Jackson M.C. 2000. *Systems Approaches to Management*, Kluwer/Plenum, London.
22. Jackson M.C. 2003. *Systems Thinking: Creative Holism for Managers*, Wiley, Chichester.
23. Mason R.O. & Mitroff I.I. 1981. *Challenging Strategic Planning Assumptions*. John Wiley & Sons, Chichester, UK.
24. Mingers J. & Brocklesby J. 1997. Multimethodology: Towards a framework for mixing methodologies *Omega*, 25 (5): 489–509.
25. Mingers J. 2000. *What is it to be critical? Teaching a critical approach to management undergraduates*, 31 (2): 219–237.

26. Mintzberg H. 2004. *Managers not MBAs* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

27. Perriton L. 2007. Really useful knowledge? Critical management education in the UK and the US. *Scandinavian Journal of Management*, 23: 66–83.

28. Pfeffer J. & Fong C.T. 2002. The end of business schools? Less success than meets the eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1, (1): 78–95.

29. Pfeffer J. & Sutton R.I. 2006. *Hard facts, dangerous half-truths and total nonsense: profiting from evidence-based management*. Harvard Business School Press: Boston Mass.

30. Podolny J.M. 2009. The buck stops (and starts) at Business School. *Harvard Business Review*, 87, (6): 62–67.

31. Pollack J. 2009. Multimethodology in series and parallel: strategic planning using hard and soft OR. *Journal of the Operational Research Society*, 60: 156–167.

32. Schneider M. & Kessler E.H. 2004. Thinking strategically and critically about strategic management. *Academy of Management Conference* New Orleans Slater, Daniel J & Dixon-Fowler, Heather R. 2010. The future of the planet in the hands of MBAs: an examination of CEO MBA education and corporate environmental performance. *Academy of Management Learning & Education*, 9, (3): 429–441.

33. Starkey K., & Tempest S. 2009. The Winter of our discontent: the design challenge for business schools *Academy of Management Learning and Education*, 8, 4: 576–586.

34. Taket A. & White L. 2000. *Partnership and Participation: Decision-making in the Multiagency Setting*, Wiley, Chichester Ulrich, W. 1983. *Critical Heuristics of Social Planning*, Haupt, Bern Ulrich, W. 2001. The quest for competence in systemic research and practice, *Systems Research and Behavioral Science*, 18(3): 3–28.

35. Willmott H. 1994. Management Education – Provocations to a Debate *Management Learning*, 25, (1): 105–136.

36. Zald Mayer N. 2002. Spinning disciplines: critical management studies in the context of the transformation of management education. *Organization*, 9,3: 365–385.