

ОРИГИНАЛЬНАЯ СТАТЬЯ



DOI: 10.26794/2304-022X-2022-12-1-79-95

УДК 330.15(045)

JEL D25, O13, Q28

Развитие взглядов на компетентности управленцев в России: прошлое и настоящее

В.И. Маршев^а, С.И. Неизвестный^б^а Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия;^б Финансовый университет, Москва Россия

АННОТАЦИЯ

В работе сравниваются состояние и способы решения проблем формирования и оценки компетенций выпускников системы образования в области управления (менеджмента) государственным и частным хозяйством России XIX в. и в цифровом обществе современной пореформенной страны, подчеркиваются сходства и различия в подходах к этой теме как со стороны представителей образовательного сообщества, так и со стороны бизнеса.

Почему подобные проблемы возникают вновь? В чем причины расхождения представлений о компетенциях управленцев в системе образования и в бизнесе? Какими государственными программами, а также методами и технологиями обучения и научения пытались в прошлом и пытаются сейчас минимизировать расхождения между потребностями бизнеса в компетентных управленцах и учебными программами?

В статье подтверждается гипотеза о том, что российская система образования и в прошлом, и в настоящем не в полной мере соответствует ожиданиями и оценкам бизнеса по части подготовки специалистов в области управления. А это, в свою очередь, подтверждает спиралевидный циклический характер развития управленческой мысли.

Ключевые слова: история управления; история управленческой мысли; система образования; компетенции управленцев – выпускников образовательных учреждений; «метрики» оценок компетенций управленцев; IQ; EQ

Для цитирования: Маршев В.И., Неизвестный С.И. Развитие взглядов на компетентности управленцев в России: прошлое и настоящее *Управленческие науки*. 2022;12(1):79-95. DOI: 10.26794/2304-022X-2022-12-1-79-95

ORIGINAL PAPER

Evolution of Views on the Managers' Competence in Russia: Past and Present

V.I. Marshev^a, S.I. Neizvestny^b^a Moscow State University, Moscow, Russia; ^b Financial University, Moscow Russia

ABSTRACT

The paper compares the state and solutions to the problems of forming and assessing the competencies of graduates of the educational system in the field of management in Russia in 19th century with the conditions of the digital society of modern post-reform country. The study emphasizes the similarities and differences in ways to this topic both on the part of the educational community and from the business sphere. Why do similar problems arise again? What are the reasons for the divergence of ideas about the competencies of managers in the education system and in business? What government programs, as well as methods and technologies of teaching and learning, have tried in the past and are trying now to minimize the discrepancy between the needs of business for competent managers and training programs? The paper confirms the hypothesis that the Russian education system, both in the past and in the present, does not fully meet the expectations and business assessments in training management specialists. And this, in turn, confirms the spiral cyclical nature of the evolution of managerial thought.

Keywords: management history; history of managerial thought; educational system; managers-graduates competencies of educational institutions; metrics for assessing managers competencies; IQ; EQ

For citation: Marshev V.I., Neizvestny S.I. Evolution of views on the managers' competence in Russia: Past and present. *Management Sciences*. 2022;12(1):79-95. DOI: 10.26794/2304-022X-2022-12-1-79-95

© Маршев В.И., Неизвестный С.И., 2022

ВВЕДЕНИЕ

Проблемы согласованности целеполагания системы образования с определенными ожиданиями в области управления государственным и/или частным хозяйством были актуальны во все времена существования хозяйств и управления ими. При подходе к решению этих проблем очевидна необходимость согласовывать все составляющие *компетенций*: перечень (знания, умения, навыки), содержание, метрики и критерии оценки и, как следствие, показатели компетентности (*наличия компетенций*) управленцев как со стороны системы образования, так и со стороны делового сообщества (или «бизнеса»), как «потребителя» выпускников.

Под качеством выпускника-управленца мы будем понимать «степень удовлетворенности потребителя», в нашем случае — удовлетворенность бизнеса компетентными специалистами в области управления (менеджмента). Сегодня компетентностный подход в образовании отражается во множестве профессиональных отраслевых стандартов, а также в так называемых «Рабочих программах учебных дисциплин» с перечислением вышеупомянутых составляющих компетенций. Так, например, 20 июля 2020 г. Минтруд России утвердил очередной профессиональный стандарт «Специалист в сфере управления проектами государственно-частного партнерства»¹. О профессиональных качествах специалистов в области управления проектами идет речь и в нашей статье.

К характеристикам и решению проблем формирования и измерения компетенций управленцев мы подошли, опираясь на историко-управленческие исследования, ранее проведенные одним из авторов этой статьи [1, 2], а также на материалы XXI Международной конференции по истории управленческой мысли и бизнеса, на которой с оригинальным докладом выступил другой автор².

Одним из организаторов этого мероприятия, объединившего более 50 представителей российских и зарубежных организаций, помимо Экономического факультета МГУ был журнал «Управленческие науки», опубликовавший информационную статью

¹ Приказ Минтруда РФ от 20.07.2020 № 431 «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в сфере управления проектами государственно-частного партнерства”». URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/08.041.pdf> (дата обращения: 14.08.2021).

² Материалы XXI Международной конференции по Истории управленческой мысли и бизнеса. М.: ЭФ МГУ; 2021:152–159.

о конференции³. В этом материале среди прочих был поднят вопрос о подготовке менеджеров в контексте их вклада в результативность управления компаниями: «Какова роль обучения менеджменту, коучинга и управленческого консалтинга в решении проблем измеримости управленческих отношений и управления в целом?»

В нашей статье использован историко-сравнительный метод научного познания, который в свое время успешно применял и которому обучал В. Гольцев в курсе «Учение об управлении», прочитанным им в Императорском Московском университете в 1880–1881 гг. [3]. И сегодня актуальна его мысль: «Наблюдение за прошлой и современной жизнью человечества — насколько современность поддается беспристрастной и правильной оценке — освещает дорогу для будущего, вооружает нас знаниями и идеями, при помощи которых мы можем направлять историческое течение, а не быть бессильными свидетелями, невольными жертвами этого течения». Выбор и использование указанных методов исследования, по мнению Гольцева, позволяют выявить устойчивые принципы управления, необходимые в реальной деятельности: «Задачу прикладной части учения об управлении составляет... выработка принципов в безгранично-обширной области отношений между управляющими и управляемыми» [4].

ИСТОРИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ В XIX ВЕКЕ

Поскольку истории данного вопроса в литературе уже уделялось внимание, остановимся лишь на некоторых ключевых фрагментах, касающихся тематики статьи, изложенных в историко-управленческих исследованиях [1, с. 372–462] и некоторых нормативных документах.

Осознавая потребность в компетентных предпринимателях, либеральный император Александр I своим распоряжением от 22 июня 1804 г. открыл Московское коммерческое училище (МКУ), которое существовало до 1917 г. Это было сословное учебное заведение закрытого типа, в которое принимались мальчики 10-летнего возраста двух категорий: посланники Московского Купеческого Общества, содержащиеся за счет предпринимательских пожертвований,

³ XXI Международная конференция по истории управленческой мысли и бизнеса «Проблемы измерений в управлении социальными объектами: вчера, сегодня, завтра». *Управленческие науки*. 2021;11(1):106–108.

и пансионеры, содержавшиеся за счет родителей. Учащиеся делились на четыре возраста (класса), срок пребывания в каждом из которых составлял 2 года — таким образом, полный срок обучения составлял 8 лет. Как можно судить уже по первым учебным программам, учащимися постигались купеческие выкладки, начала бухгалтерии, география: физическая и коммерческая (экономическая), натуральная история, технология фабричных производств, основы делового письма (на русском, немецком и французском, а впоследствии — и на английском языках), сочинение и стиль.

В МКУ готовились высокопрофессиональные молодые кадры управленцев для всех сфер предпринимательства — торговой, промышленной, банковской и других. По замыслу создателей, училище было призвано усилить интеллектуальную мощь складывающегося торгово-промышленного класса России. Учиться в МКУ было нелегко, тем более что здесь были установлены строжайшая дисциплина и высокие требования к успеваемости, что сегодня оценивается как *компетенции и компетентности*. Обучение выдерживали только способные и прилежные ученики. Иных изгоняли из МКУ в любом возрасте. Поэтому не случайны такие показатели: из 895 учеников, принятых в МКУ с 1804 по 1854 г., выбыли досрочно (т.е. не завершив обучения) больше половины — 462 чел.; окончило полный курс соответственно 433 чел. Хотя по статусу Коммерческое училище не являлось высшим учебным заведением, его выпускникам присваивалась степень *кандидата коммерции*. Прекрасно подготовленные профессионально, в совершенстве владеющие 2–3 иностранными языками, воспитанные в духе христианской морали, выпускники МКУ сразу же шли буквально нарасхват во всех предпринимательских фирмах [1, с. 375].

В ноябре 1828 г. по указу императора Николая I было открыто еще одно учебное заведение — Санкт-Петербургский Практический Технологический Институт Императора Николая I (СППТИ), цель которого состояла в том, «чтобы приготовить людей, имеющих достаточные теоретические и практические познания для управления фабриками или отдельными частями оных»⁴.

⁴ Высочайше утвержденное положение об устройстве С.-Петербургского Практического Технологического Института. Полное собрание законов Российской империи, собрание второе. СПб.: Типография II отделения Собственной Его Императорского Величества канцелярии; 1830. Т. III, 1828. № 2463. С. 1034–1038.

Исторические примеры приведены для подтверждения практически постоянной актуальности двух проблем: с одной стороны, осознания обществом потребности в управленцах государственным и/или частным хозяйством, а с другой — соответствующего (однако не всегда эффективного) отклика образовательной системы на эти потребности. К сожалению, во все времена возникало и существовало расхождение между первым и вторым субъектами этого объективного процесса.

Наиболее чувствительными к проблеме уровней компетентности управленцев в системе образования и в хозяйствах (или в бизнесе) всегда являлись и до сих являются профессионалы, имеющие опыт работы и в преподавании, и в бизнесе. Одним из их ярких представителей был И.А. Вышнеградский (1831–1895 гг.), директор СППТИ (1875–1880 гг.), основоположник теории автоматического регулирования (1877 г.), министр финансов России (1887–1892 гг.).

Важным инструментом обратной связи любой деловой деятельности с системой образования были торгово-промышленные съезды России, на которых обсуждались фундаментальные управленческие вопросы, включая вопросы качества подготовки специалистов-управленцев. Так, в 1870 г. И.А. Вышнеградский открыл заседания 6-го отделения Первого торгово-промышленного съезда в Санкт-Петербурге с докладом «О совершенствовании высшего технического образования в России». Он отмечал, что высшее специальное учебное заведение не может дать готовых практиков: оно может подготовить специалиста, который довольно скоро станет отличным практиком; оно может сообщить специалисту много знаний, много практических сведений, но оно «не может дать ему, без всякого сомнения, ни распорядительности, которая нужна на практике, не может дать ни других многих качеств, которые для этого необходимы и которые получаются единственно посредством того, что человек постоянно на деле, постоянно обращает на него все свое внимание и мало-помалу, к нему приучается». И далее, предлагая меры по решению проблемы формирования и развития «*навыков распорядительства*» выпускника вуза, сказал: «...весьма желательно, чтобы он с самого начала на фабрике или заводе занимал не всецело ответственную должность, желательно, чтобы он сначала мог непременно усвоить себе те свойства, которые кроме теоретического образования, кроме практических знаний работ совершенно необходимы для того, чтобы быть ответственным и взять на

себя ведение дела. Сюда относятся: знание местных средств, знание рынка, знание рабочих, умение с ними обращаться и многие другие знания и умения, без которых всякий самый образованный техник будет плохим распорядителем»⁵.

Другой участник этого съезда — Д. Н. Кайгородов (1846–1924 гг.), основатель «Русского общества любителей мироведения», «отец» российской фенологии, профессор Санкт-Петербургского лесного института, указал иное средство решения проблем «Для достижения практических результатов, для того, чтобы уничтожить тот недостаток практичности»⁶: студентов технических вузов, необходимо, чтобы вузы заключали договор с фабрикантами и заводчиками, согласно которому они «допускали бы студентов к делу с целью ознакомить их практически, и чтобы были увеличены практические занятия; существующей же в настоящее время практики, 5–6 недель на заводах, очень недостаточно; при том же при настоящей практике студенты ограничиваются обыкновенно описательной стороной, между тем как с практическими приемами приходится им знакомиться очень мало.

Таким образом, необходимо, чтобы студенты ознакомились с теми заводами, на которых они впоследствии бы занимались, получая за это сначала небольшое вознаграждение»⁷.

Как по-современному остро звучат проблемы подготовки специалистов и менеджеров и как рациональны предлагаемые средства их решения, сформулированные более 150 лет назад!

На Втором торгово-промышленном съезде в июле 1882 г. в Москве среди множества управленческих появляются и кадровые вопросы, которые специально обсуждались на VII секции «Статистика и техническое образование»:

«2) Удовлетворяют ли познания, приобретаемые в технических и коммерческих училищах, тем требованиям, которые предъявляет наша промышленность?»

3) Каким образом может быть установлена более тесная связь между фабрикантами и заводчиками

и оканчивающими курс в технических учебных заведениях?»⁸.

Через месяц после II Всероссийского торгово-промышленного съезда в Москве состоялся 1-й Всероссийский съезд Русского Технического Общества (август 1882 г.), на котором специальное X отделение рассмотрело 13 кадровых вопросов. Вот примеры двух вопросов:

«1) О степени необходимости обязательного посещения школ всеми малолетними и несовершеннолетними рабочими с определением возраста, для которого посещение школ должно быть обязательно...

8) Имея в виду, что одна из причин медленного развития нашей промышленности — недостаточная подготовка мастеров и управляющих разного рода производствами, а недостаток этот происходит от недоступности наших образцовых заводов для лиц, желающих ознакомиться с усовершенствованиями и приемами, в сих заводах практикуемыми, — каким путем достигнуть общего соглашения заводчиков и фабрикантов, чтобы такие заводы сделать доступными для техников, и как поступать в таком случае, если подобное соглашение не будет достигнуто»⁹.

На III Всероссийском торгово-промышленном съезде (г. Санкт-Петербург, 1896 г.) недостатки компетентности руководителей производств, инженеров и техников наиболее концентрированно были сформулированы в докладе инженера С. Шишкова: «Обилие поверхностных сведений при отсутствии глубокого знания в какой-либо одной, любимой специальности. Незнакомство с коммерческой географией, жизнью и обычаями своей страны, законами русскими, принципами и важностью коммерческого счетоводства. Часто неправильный, некоммерческий взгляд на свою профессию.

Недостаток критики в своем деле, в выборе своих помощников и т.д., словом, чрезмерная деловая непопачатость, отсутствие элементарнейшей хозяйственной и житейской опытности.

Отсутствие инициативы и вялость; отсюда стремление к казенному месту, уход с прямого своего поприща в учителя, чиновники. Бесхарактерность. Непривычка к работе быстрой и «в отделку»¹⁰.

⁵ Протоколы и стенографические отчеты первого Всероссийского съезда фабрикантов, заводчиков и лиц, интересующихся отечественной промышленностью, 1870. СПб.; 1872. С. 9.

⁶ Протоколы и стенографические отчеты первого Всероссийского съезда фабрикантов, заводчиков и лиц, интересующихся отечественной промышленностью, 1870. СПб.; 1872. С. 31.

⁷ Там же. С. 11.

⁸ Труды торгово-промышленного съезда, созванного Обществом для содействия русской промышленности и торговле, в Москве, в июле 1882 г. СПб.; 1883. Т. I. С. X.

⁹ Труды съезда Русского Технического Общества в Москве 1882 г. СПб.; 1883. Т. I. С. XII–XIII.

¹⁰ Труды всероссийского торгово-промышленного съезда 1896 г. в Нижнем Новгороде (в 6 т.). СПб.; 1897. Т. IV. С. 68.

Очень ценными и правильными нам представляются меры, предлагавшиеся из года в год практиками и учеными, направленные на устранение недостатков в подготовке практических деятелей, руководителей, инженеров, техников-мастеров, работа которых неизбежно связана с людьми. Все докладчики по первому вопросу съезда: «В каких техниках — с высшим, средним или низшим техническим образованием — преимущественно нуждается в настоящее время отечественная промышленность?», критиковали существующую в вузах организацию практики и предлагали ее расширить, а главное — дополнить новой формой ознакомления с производством и с приобретением навыков руководства — «пожить и поработать на заводе» до получения диплома¹¹.

Вот критические слова в адрес производственной практики из доклада технолога А.Ф. Циммермана: «Каждый практикант старался ознакомиться неизменно с техникой производства и решительно не хотел обращать внимание на что-либо другое... Это невнимание ко всему, по мнению будущего техника, нетехническому весьма чувствительно отражается на нем впоследствии. Рано или поздно практикующий техник сам становится распорядителем завода, и у него начинается ряд неудач и неприятностей». Столкнувшись с рядом практических проблем, ученый-инженер с ними не справляется, или справляется с трудом, в итоге владелец заводов «узнает об организаторских и хозяйственных способностях управляющего, ... ученого инженера, и, спросив его: чему вас учат? предлагает ему искать “новое место работы”»¹².

Одно из решений проблемы предлагалось в докладе инженера С.А. Назарова о привлечении практиков к чтению лекций и спецкурсов. По нему была принята резолюция съезда: «Признано полезным, чтобы в высших специальных учебных заведениях, кроме чтений профессоров, люди практики давали некоторые дополнительные сведения»¹³.

Наряду со всероссийскими общепромышленными съездами проводились региональные и отраслевые съезды, на которых почти всегда обсуждались актуальные вопросы подготовки руководителей и специалистов

для регионов и отраслей, среди которых были и такие, по-современному звучащие вопросы:

- наличие в России соответствующих учебных заведений, нацеленных на инновационные отрасли экономики, порождаемые кардинальными изменениями стране конца XIX в. (когда «век пара, угля и железа» сменялся «эпохой электричества, стали, нефти»);
- состояние материальной базы учебных заведений;
- состав и соотношение обязательных и специальных дисциплин;
- актуальность и эффективность учебных программ;
- наличие преподавателей и уровень их специальной подготовки.

Изменения отраслевой структуры экономики порождали в российском обществе пересмотр выбора образовательных карьер — крупные купеческие фамилии стали направлять своих детей в высшие технические институты и училища: Санкт-Петербургский, Киевский и Варшавский политехнические институты, Императорское Московское техническое училище и другие. По окончании технических вузов выпускники, получившие инженерное образование, гораздо быстрее проявляли управленческие компетенции на предприятиях, начав с позиций главных инженеров производства, и становились руководителями среднего и высшего уровня и даже директорами правлений различного рода товариществ. В то же время многие из них, получив опыт хозяйственно-управленческой деятельности в частных компаниях и на государственном уровне, приглашались в качестве преподавателей и профессоров учебных заведений¹⁴.

В целом, отследив обсуждение «кадровых» проблем только на российских съездах, можно сделать следующие выводы:

Во-первых, проблема качества подготовки руководителей производства и специалистов осознавалась учеными и практиками на протяжении всего XIX в.

Во-вторых, основными причинами постоянного обращения к этому вопросу была нехватка образован-

¹¹ Там же. Т. VI. С. 15.

¹² Труды всероссийского торгово-промышленного съезда 1896 г. в Нижнем Новгороде (в 6 т.). СПб.; 1897. Т. VI. С. 92–93.

¹³ Там же. Т. I. С. 57.

¹⁴ См. работы: 1. Список лиц, окончивших курс в Императорском Московском техническом училище и бывшем ремесленном учебном заведении с обозначением рода их занятий в 1845–1889 гг. М.; 1889. 2. Состав директоров правления на 1897 г. СПб.; 1897. 3. Торгово-промышленная Россия. Справочная книга для купцов и фабрикантов под ред. Блау. СПб.; 1899. 4. Личный состав всех правлений и ответственных агентов на 1901–1902 гг. СПб.; 1901.

ных руководителей и специалистов и их недостаточно специализированная управленческая подготовка.

В-третьих, постоянно (с нарастанием остроты) отмечалась необходимость специальной подготовки будущих руководителей, обусловленная прежде всего их профессией, т.е. способностью решать комплекс производственно-технических и социальных задач.

Пиком (или вершиной) развития взглядов на компетенции российских управленцев в XIX в. следует признать «Проект общего нормального плана промышленного образования»¹⁵. Краткая история Проекта такова: после долгих дискуссий и ожиданий русская педагогическая и научная интеллигенция добилась создания специального Отделения ученого комитета по техническому и профессиональному образованию Министерства народного просвещения. На это отделение 13 января 1884 г. была возложена задача подготовить проект реформы по техническому и профессиональному образованию. Это была не первая попытка, если учесть, что еще 21 февраля 1878 г. подготовка такой реформы высочайшим повелением была возложена на Министерство финансов, которому до 1881 г. принадлежала большая часть технических вузов. Но с 1881 г. «все заботы об организации промышленного образования» в России легли на Министерство народного просвещения. Осенью 1884 г. проект реформы был подготовлен и передан на рассмотрение министерствам и ведомствам, а затем исправленный с учетом замечаний в 1886 г. передан на рассмотрение в Государственный Совет.

Хотя автор опубликованного «Проекта» не указан, многие историки российского образования считали его автором вышеупомянутого И.А. Вышнеградского. «Главная и исключительная заслуга в проведении настоящей системы образования, составившей эпоху в истории народного просвещения в России, принадлежит ... Ивану Алексеевичу Вышнеградскому, как автору «Общего нормального плана промышленного образования» [5, с. 15].

Вот некоторые характеристики «Проекта». Вначале в нем формулируются требования к разрабатываемому плану:

- Он должен быть надлежащим образом согласован с нуждами промышленности. «Промышленное образование должно готовить к промышленной деятельности лиц, действительно для нее при-

годных, вооруженных необходимыми знаниями и умениями в такой степени, чтобы они без особых затруднений, после не чрезмерно продолжительных практических занятий по выходе из школы, могли становиться полезными деятелями в соответственных родах и на соответственных ступенях промышленного поприща»¹⁶.

Он должен быть уникальным в каждой из своих пяти частей в соответствии с пятью иерархическими уровнями структуры управленческих и производственных кадров, о которых речь ниже. Как план специального образования, он должен быть согласован с «системой соответствующих степеней общего образования», продолжая и завершая соответствующее общее образование.

Он должен готовить специалиста только к практической деятельности определенного уровня и не рассматриваться на каждом из пяти этапов как ступень перехода «в школу, служащую для приготовления деятелей высшего разряда. Опыт показывает, что школы, преследующие две эти цели, не достигают ни одной».

- «План промышленного образования должен по возможности заключать в себе, или, по крайней мере, не исключать из себя довольно многочисленные существующие уже технические и ремесленные учебные заведения»¹⁷, устранив в них обнаруженные недостатки.

Далее план раскрывает пять категорий («степеней») управленческих и промышленных кадров, в которых нуждается промышленность и для которых подготовлен этот план:

1. Инженеры, обладающие опытом, «научным и техническим образованием, способные совершенствовать производство на основе новейших отечественных и зарубежных научных достижений, готовые вести успешную борьбу между различными промышленными учреждениями как в смысле повышения достижения изделий, так и в направлении удешевления их производства». Вышнеградский считал, что если таких инженеров в стране не будет, «то страна будет осуждена или на застой и постепенное падение своей промышленности или же на постоянную зависимость от иностранцев...»¹⁸.

¹⁶ Проект общего нормального плана промышленного образования в России. СПб.; 1886. С. 2.

¹⁷ Там же. С. 3.

¹⁸ Проект общего нормального плана промышленного образования в России. СПб.; 1886. С. 4.

¹⁵ Проект общего нормального плана промышленного образования в России. СПб.; 1886. 93 с.

2. «Коммерчески образованные руководители промышленного дела, которые, понимая его техническую сущность, могли бы вести самостоятельно собственно торговую сторону промышленного предприятия, действующего даже в самых обширных размерах, и которые имели бы достаточные технические познания», чтобы обсуждать с инженерами технические совершенствования¹⁹.

3. Техники, ближайшие помощники инженеров, которые должны обладать сведениями, «необходимыми как для основательного и правильного ведения производства», так и для исполнения проектно-исследовательских работ.

4. Мастера, которые отлично знают техническую сторону отрасли производства, могут руководить рабочими и «владеют необходимыми сведениями для того, чтобы с успехом направить деятельность своей мастерской к достижению наилучшего промышленного результата».

5. Рабочие, которые под руководством мастера «с надлежащей точностью и аккуратностью» исполняют поручаемые им работы. Очень важно в рабочих «общее развитие, нравственный уровень, сознательное отношение к работе...»²⁰.

Далее в плане уточняются требования к каждой группе кадров, оценивается существующая организация подготовки и недостатки по каждой из пяти групп, подробно излагаются содержание обучения, его учебные планы и программы, формы и сроки, приводятся расчеты затрат на организацию обучения по каждой группе кадров, перечень необходимых новых институтов, реальных и ремесленных училищ, школ-мастерских и их территориальное распределение по России²¹.

Вот такова краткая история дискуссий и решений по формированию компетентных управленцев в России XIX в.

ВЗГЛЯДЫ СОВРЕМЕННИКОВ НА «ЖИЗНЕННЫЙ ЦИКЛ МЕНЕДЖЕРА»

Управлению, руководству и лидерству можно обучиться и даже научиться. «Можно довольно легко и быстро усвоить приемы, навыки, способы общения. Можно овладеть теориями, стратегиями

и тактикой лидерства — всем тем, что преподают на краткосрочных курсах и многодневных семинарах. С другой стороны, также очевидно, что нельзя легко приобрести или выработать чувства, интуицию, эмоции, пронизательность, устремления, заботливость, способность к сочувствию, эйфорию, то есть страсти, присущие лидерам, да и саму страсть к лидерству, которая и делает людей вожаками. Те премудрости, которым можно научиться на краткосрочных курсах руководителей, помогут обучающемуся стать более совершенным руководителем, но не сделают его лидером, если он не является таковым» [1, с. 843].

Немаловажным в формировании компетенций профессионала в управлении является природная предрасположенность к нему человека. Отметим, что еще Сергей Юльевич Витте (1849–1915 гг.), сменивший в 1892 г. заболевшего И.А. Вышнеградского на посту министра финансов России, высказывался по поводу природных человеческих предрасположенностей к управлению: «Лица, которые не умеют выбирать людей, не имеют нюха к людям, которые не могут оценить их способностей и недостатков, мне кажется, не могли бы быть хорошими администраторами и управлять большим делом» [6].

И современные специалисты в области когнитивистики отмечают, что профессиональные способности человека во многом (на 60–70%) зависят от врожденных предрасположенностей [7].

То есть возможности системы образования в формировании компетенций специалистов весьма ограничены и составляют, соответственно, 30–40%. Метрики оценки профессиональных качеств должны включать оценку врожденных наклонностей, а оценочные «фильтры» системы образования — быть настроенными на эти метрики не только при выпуске специалистов, но прежде всего — при оценке абитуриентов даже в системе среднего и начального образования.

Один из признанных современных мировых авторитетов в области управления Ричард Фарсон отмечает: «Обучение делает людей похожими друг на друга, потому что каждый изучает одно и то же. Образование же заставляет человека пересматривать собственный жизненный опыт в свете великих идей. Благодаря этому пересмотру люди начинают отличаться друг от друга. Поэтому главная польза от образования состоит в том, что менеджер становится уникальным, независимым и искренним человеком» [8].

Извечная проблема формирования компетенций специалиста в области управления в практиче-

¹⁹ Проект общего нормального плана промышленного образования в России. СПб.; 1886. С. 4.

²⁰ Там же. С. 4–5.

²¹ Проект общего нормального плана промышленного образования в России. СПб.; 1886.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Профессиональные
компетенции

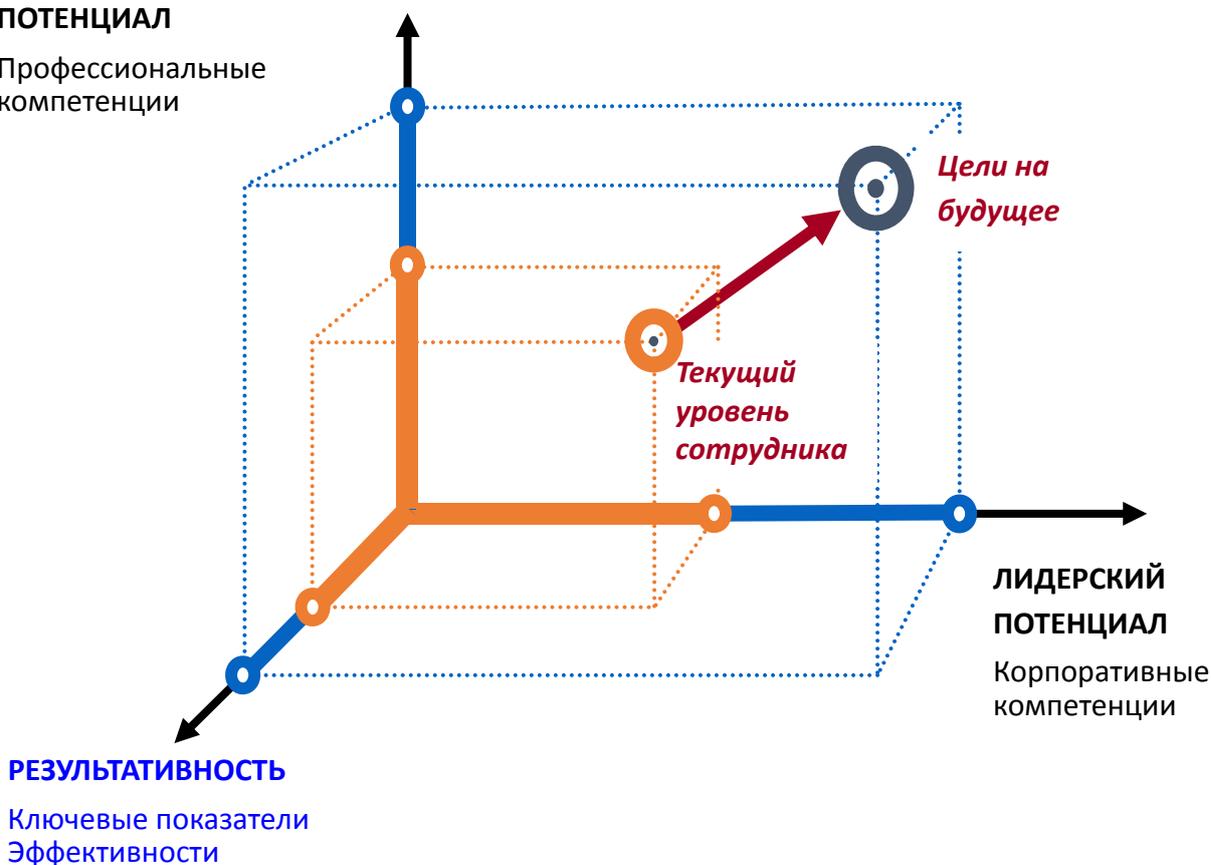


Рис. 1 / Fig. 1. «Куб приращения» компетенций менеджера / The “increment cube” of a manager’s competencies

Источник / Source: разработано авторами / developed by the authors.

ском бизнесе часто облекается в вопросительную форму:

- Почему трудно найти профессионального менеджера?
- Как происходит становление менеджера?
- Как формируются его профессиональные компетенции и профессиональная компетентность?
- Что способствует выявлению и развитию природных наклонностей человека в области управления?
- От чего зависит время возврата инвестиций (ROI)²² в формирование профессионального менеджера?
- Как можно увеличить эффективную, производительную фазу жизненного цикла менеджера?

²² ROI (от англ. return on investment) — финансовый коэффициент, иллюстрирующий уровень доходности или убыточности бизнеса, учитывая сумму сделанных в этот бизнес инвестиций.

Процесс накопления компетентности визуально можно представить в виде «куба приращения» (рис. 1).

Несмотря на существенные отличия этапов формирования менеджера как профессионала в разных странах, в его жизненном цикле можно выделить и многое общее. По данным Международной Ассоциации управления проектами, менеджер как профессионал формируется в Европе лишь к 37 годам²³. Только с этого возраста в Европейском бизнесе ему доверяют руководство важным проектом.

Если подходить к оценке компетентности менеджера «по Гамбургскому счету»²⁴, то очевидно, что и в России оценка зрелого возраста менеджера проекта близка к той, которую дают европейские

²³ Veikko Valila et al. “How to find the Project Managers for big projects?” Proceedings of the 22-th IPMA World Congress, Roma, 8–11 November, 2008.

²⁴ «Гамбургский счет» — в русском языке фигура речи, касающаяся подлинной системы ценностей, свободной от ситуационных обстоятельств и корыстных интересов.

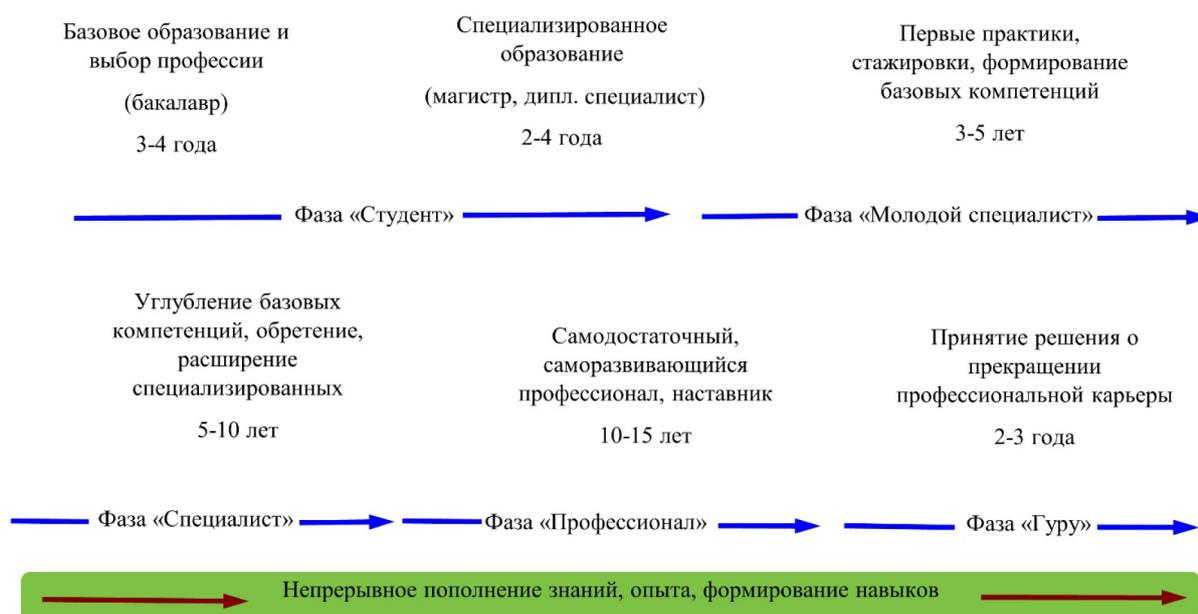


Рис. 2 / Fig. 2. Жизненный цикл менеджера проектов / Project manager life cycle

Источник / Source: разработано авторами / developed by the authors.

специалисты — фаза «Профессионал» его жизненного цикла наступает в 30–40 лет (рис. 2).

В жизненном цикле профессионала-менеджера наблюдается несколько разрывов:

- разрыв между системой среднего и высшего образования;
- разрыв между требованиями вузов к выпускникам-менеджерам и требованиями работодателей;
- разрыв между цельным наработанным опытом предыдущих профессионалов и его использованием современными менеджерами.

РАЗРЫВ МЕЖДУ СИСТЕМОЙ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Почему в системе базового среднего образования современной России отсутствует изучение «управления» (хотя в России XIX в. это было даже на начальном уровне образования)?

В некоторых западных странах системы общего среднего образования дают основные элементы менеджмента, но с точки зрения начала формирования менеджера как специалиста эти знания малоэффективны. То же можно сказать и о советском школьном учебном процессе, в котором азы дисциплины «Управление» давались в рамках предмета «Обществоведение».

В западных странах начало жизненного цикла менеджера формируется в специализированных

колледжах, являющихся учреждениями среднего специального образования. Современный процесс интеграции систем образования активно затрагивает и Россию, что приводит к некоторым положительным подвижкам.

В целом же, однако, нынешний процесс интеграции и стандартизации не избавился от того, что современные учебные центры в большинстве своем дают знания и технологии вчерашнего дня, и в лучшем случае — сегодняшнего, в то время как система образования должна формировать знания, вырабатывать умения и навыки, которые будут востребованы завтра.

Вот как описывает задачи в становлении специалистов М. Гаспаров: «Семья учит тому, что обрело общество, что было 20 лет назад. Улица учит тому, что есть сейчас, школа учит тому, что должно быть 20 лет вперед» [9].

Пока же вышеупомянутые попытки реформирования учебного процесса похожи на изучение обретенных западного общества и существующих правил жизнедеятельности «улицы». Россия принимается в «семью» стандартообразующих стран, но в большей степени, как «бесприданница». Пример Болонского процесса — иллюстрация тому: идет одностороннее «вливание стандартов» в Россию²⁵.

²⁵ The European higher education area in 2020. Bologna process implementation report. URL: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher->

РАЗРЫВ МЕЖДУ ТРЕБОВАНИЯМИ ВУЗОВ К ВЫПУСКНИКАМ- УПРАВЛЕНЦАМ И ПОТРЕБНОСТЯМИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ

В свое время российская (советская) система образования считалась одной из самых эффективных в мире. И ведь многие западные страны использовали и используют ее достижения и признают ее заслуги. Так, ей в свое время удалось эффективно минимизировать основное методическое противоречие: стандартизация образовательного процесса совмещалась с демократическими подходами. Российская система образования принимала самое активное участие в формировании мировой образовательной школы.

Вот что в начале прошлого века писали признанные западные эксперты в области образования: «В России к 1915 г. с точки зрения социального состава учащихся образование было самым демократичным в мире. В школу не ходили лишь те дети, родители которых не хотели этого. Никогда еще образование не развивалось столь стремительно, как в этот период» [10].

Процесс образования в области менеджмента в России тяжело поддается унификации (стандартизации): на *входе* пул обучающихся обычно невозможно представить в виде однородно подготовленной среды. Существующая *система* образования не имеет эффективных входных фильтров для решения этой проблемы. Часть слушателей не владеет входным минимальным глоссарием, другая часть, имея значительный опыт, нацелена на обучение решению конкретных ситуационных проблем менеджмента, кто-то элементарно не владеет грамотностью и т.д. Что касается фильтра качества результатов на *выходе* образовательного процесса, то здесь на сегодня проблем не меньше, чем на *входе*.

То есть если к интеграции и стандартизации подходить системно (с применением процессного подхода), то, естественно, интегрироваться следует через применение европейских, мировых стандартов процесса образования:

- 1) начать со стандартизации *входа* в процесс;
- 2) затем стандартизовать собственно процесс, технологии преобразования объектов и субъектов *входа*;
- 3) применить к *выходу* процесса стандарты определения качества результата работы системы образования.

[education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en](#)

Процессы глобальной стандартизации, проникая в современную российскую систему образования, приводят к чрезмерному увлечению узкой, «зашоренной» профессиональной подготовкой в ущерб общему духовному и культурному развитию личности — усилился усредненный подход к индивидууму, высшая школа менеджмента обретает черты валовой системы выпуска специалистов «западного образца». Невостребованность интеллекта, таланта, морали ведет к деградации нравственных ценностей, падению престижа высокообразованного человека. С другой стороны, интеграция и стандартизация позволяют высокопрофессиональному преподавательскому контингенту, одаренным студентам и аспирантам выбирать местом работы и учебы западные вузы. Интеграция и стандартизация не решает проблему «утечки мозгов».

РАЗРЫВ МЕЖДУ ОПЫТОМ ПРЕДЫДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ И ЕГО ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫМИ МЕНЕДЖЕРАМИ

Одна из значимых проблем современного менеджмента — это некорректное понимание и использование систем знаний, созданных предшественниками. Современные специалисты используют разработки, эффективные в определенной среде, в определенных обстоятельствах. Если провести метафорическое сравнение современного менеджмента с искусством, то получится примерно следующая картина: современный постмодернизм ставит себе в заслуги то, что он берет, например, будильник, созданный полтора века назад, исследует его, разбирая на части, затем создает «композиции» на инсталляционных сценах, выкладывая эти части в определенном «порядке». Но если у создателей будильника была четкая цель, то в современный менеджерский «постмодернизм» функция сборки не заложена. Потребитель продуктов современного «артхаузного» менеджмента вынужден «наслаждаться уникальными инсталляциями из частей будильника». При этом специалисты-практики проходят мимо, относясь к изысканиям «артхаузных методологов» как к сугубо метафизическим.

ВОЗМОЖНЫЕ ПРИЧИНЫ РАЗРЫВОВ

На проблемы разрывов в системе образования обращали внимание многие специалисты. Так, один из создателей советской системы образования П.Л. Капица говорил: «Присутствуя на аспирант-

ских экзаменах, я обычно наблюдал, что вузовской профессурой наиболее высоко ценится не тот студент, который более всего понимает, а тот студент, который больше всего знает. А для науки нужны люди, которые прежде всего понимают. Поэтому отобрать студентов из вуза в аспирантуру по данным на экзаменах очень трудно. Чтобы правильно отобрать обещающих аспирантов, надо наблюдать их в продолжение некоторого отрезка времени, когда они заняты такой работой, на которой могли бы проявить свою творческую жилку, свое умение самостоятельно мыслить. Я думаю, что разрыв между вузами и научными институтами и привел к тому, что подбор молодых научных кадров теперь гораздо слабее, чем было в мое время, когда главная научная работа велась в вузах» [11].

В человеко-ориентированной системе образования процесс обучения направлен на формирование уважения к окружающим и самому себе. «Без самоуважения нет нравственной чистоты и духовного богатства личности. Уважение к самому себе, чувство чести, гордости, достоинства — это камень, на котором оттачивается тонкость чувств... Но чтобы воспитать в формирующемся человеке самоуважение, воспитатель сам должен глубоко уважать человеческую личность в своем питомце», — говорил один из столпов российской (советской) системы образования В.А. Сухомлинский [12]. Педагог должен относиться к учащемуся как к равноправной личности. Никаких воспитательных интонаций, только сотрудничество и взаимопомощь. Творческий подход в системе обучения — основа подготовки профессионального специалиста. Только творческая работа преподавателя, наставника способствует развитию креативных способностей у учащихся. Лишь некоторые незаурядные деятели в области образования пытаются отойти от «штамповки специалистов»²⁶, открыть людям возможные пути самообразования, саморазвития, становления личности, формирования профессионализма.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРОВ ПРОЕКТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

В производственной/операционной деятельности в условиях цифровизации, в случаях, требующих

быстрой обработки больших данных и высокой скорости реакции, человек плохо справляется с подобной когнитивной нагрузкой и значительно уступает искусственному интеллекту (ИИ). С другой стороны, цифровая среда быстро приводит сотрудников к падению производительности творческого труда, к эмоциональному выгоранию. Информационные технологии, цифровизация жизни снижают творческие способности, и, прежде всего, способности к эвристике (созданию приращения принципиально новых знаний) [13]. Потоки больших данных (Big data)²⁷, быстрая смена форм и состава информации, ее неоднородность, нерелевантность (шумы, звуки, ненужная визуализация) фундаментально влияют на творческие способности человека. В экстремальных условиях принятие быстрого и эффективного решения в проектной деятельности проводится руководителем чаще всего в состоянии, называемом ИСС (измененное состояние сознания) [14, 15]. В этом состоянии к принятию решения (обычно на неосознанном уровне) привлекается весь накопленный опыт, максимально используются природные предрасположенности человека (информация, передаваемая на генетическом уровне) [7], снимаются барьеры «коррекции ошибок» [16], максимально проявляется профессиональная интуиция. Как правило, высокопрофессиональные, опытные руководители, принимая быстрое ответственное решение, объясняют его, приводя в качестве аргументов интуицию, опыт и чутье. К сожалению, современное состояние даже «сильного» ИИ не располагает такими уникальными ресурсами, свойственными человеческому разуму [17, 18].

В проектной деятельности, в условиях создания новых, уникальных продуктов/услуг, когда требуется решение нестандартных задач, доселе никогда и никем не решаемых, полностью заменить человека искусственным интеллектом практически невозможно. Какими бы огромными базами данных, энциклопедиями, библиотеками ни обладал ИИ, какие бы мощности по производительности и скорости обработки ни имел, он вряд ли способен прийти к принципиально новым эвристическим открытиям и знаниям.

Даже использование последних разработок ИИ на основе эффективных гибридных технологий «се-

²⁶ Для современной России характерно перепроизводство «специалистов» с дипломами и аттестатами менеджеров, но при этом катастрофически не хватает менеджеров-профессионалов.

²⁷ Big data (большие данные) — это огромный объем информации, часто бессистемной, которая хранится на каком-либо цифровом носителе. Этим термином называют также технологии поиска, обработки и применения неструктурированной информации в больших объемах.

миотического»²⁸ и «бионического»²⁹ подходов не позволяют искусственному разуму принципиально приблизиться к человеку по эмоциональному интеллекту (EQ). Что же касается перспектив замещения человека искусственным интеллектом в области IQ, то они весьма позитивны, и в ближайшей перспективе ИИ может успешно соперничать с человеком по этому показателю. Но ИИ не сможет сравниться с человеком по EQ.

В целом в данной работе под эмоциональным интеллектом мы понимаем способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей с целью решения определенных задач. Условно все эти способности можно оценивать интегрированно при помощи, например, специализированных тестов, разработанных профессионалами. Эти оценки EQ выделяют как отдельную компетенцию управленца; наряду с ней используют и смежные, такие как:

- эмпатия;
- медиация;
- управление психосоматическим здоровьем;
- управление персональным временем;
- управление саморазвитием;
- риторика.

Умение планировать время и формировать его резервы определяют стиль и эффективность менеджмента. Естественно, руководитель должен демонстрировать способность эффективно управлять одним из основных своих ресурсов — здоровьем (физическим и психическим), прежде чем заявлять о том, что он будет управлять коллективом (в том числе и здоровьем людей). Его профессиональный уровень определяется, в том числе, опытом и интуицией. Наличие теоретических знаний без опыта еще не гарантирует качественного управления. Опыт в сочетании с теоретическими знаниями, навыками и врожденными способностями формируют интуитивные оценки, которые часто, как и в искусстве, оказываются решающими при выборе того или иного пути движения вперед.

²⁸ Семиотический подход в своей основе опирается на понимание коммуникации как взаимодействия, опосредованного знаками, знаковыми системами, языками, кодами, т.е. как о процессе возникновения понимания и рождения новых значений.

²⁹ Бионика изучает биологические системы и процессы с целью применения полученных знаний для решения технических задач.

Как показывают исследования специалистов в области управления, менеджеры тратят около 75% своего рабочего времени на общение, уточнение тех или иных деталей проекта, процесса, разъяснения, нахождение взаимопонимания между членами команды, встречи, совещания, переписку и т.д. При этом основным инструментом менеджера является риторика — в данном случае это прежде всего искусство адекватного донесения своих мыслей до адресата.

Дипломатия — один из эффективных инструментов менеджмента. Дипломат — это человек, который семь раз подумает, прежде чем ничего не сказать. Дипломатия — это умение пользоваться хитростью в хорошем смысле этого слова. Хитрость — способность человека сознательно утаивать часть информации в нужное время и нужном месте. Дипломатия и совесть — понятия совместимые. Дипломатия способствует формированию уважения к окружающим и может быть залогом уважения к носителю этой компетенции. Без уважения не может быть доверия. Доверие — одна из фундаментальных основ эффективного управленческого процесса.

ПРИМЕР ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА

Ситуации с различием в оценке уровня компетентности в области управления со стороны выпускников образовательных учреждений и представителей бизнеса в современной России во многом напоминают ситуацию в России XIX в.

Для примера приведем сравнение самооценки компетентности выпускника вуза и оценки этого выпускника работодателем из ИТ-бизнеса.

Перечень метрик был заранее согласован работодателем и выпускником не только на уровне понятийном (согласование глоссария), но и на уровне показателей каждой из них.

В качестве основных были взяты метрики оценки, перечисленные в предыдущем разделе, но с некоторым дополнением — всего в сравнении использовалось 12 метрик:

- Общие знания (IQ).
- Эмоциональный интеллект (EQ).
- Управление развитием.
- Оценка врожденных наклонностей.
- Знание ИТ.
- Эмпатия.
- Медиация.
- Дипломатия.
- Риторика.

- Управление здоровьем.
- Управление временем.
- Управление памятью.

Выпускнику заранее были приведены примеры шкал каждой из метрик, граничные значения показателей, где в качестве 100% использовались компетентности гипотетических гуру (например, в качестве опорного примера в области ИТ приводились компетентности Е.В. Касперского, дипломатии — Е.М. Примакова, показатель IQ Г.К. Каспарова и т.д.).

При оценке работодатель предлагал выпускнику по каждой метрике профессиональные тесты, составленные известными и признанными в своей области специалистами (например, доступные в интернете: IQ — тест Айзенка; EQ — тест Холла; саморазвитие — тест Сонди; эмпатия — тест Кеттелла и т.д.). Естественно, работодатель, хорошо знакомый с сильными и слабыми сторонами тестов как на основании собственного опыта, так и по отзывам профессионалов — специалистов по каждому направлению, ставил свою итоговую оценку компетентности выпускника, который до завершения процедуры самооценки не знал оценку работодателя.

Подобные процедуры были проведены для 4 выпускников по специальности «бизнес-информатика». В ходе образовательного процесса по данной специальности в вузе студенты изучали комплекс дисциплин, имеющих прямое и прикладное отношение к управлению. Очевидно, что данный пример далеко не претендует на системность и тем более репрезентативность, но он может служить триггером для дальнейших исследований в указанном направлении. В своем текущем состоянии он, пусть на уровне фрагмента, но тем не менее частично отражает объективное положение дел в рамках изучаемой проблемы.

Некоторые результаты аналогичных тестирований выпускников ИТ-специальностей (порядка 20 человек), устроившихся на работу по своему профилю, которые были проведены в 2018–2019 гг, опубликованы ранее³⁰. Эти результаты относятся к иным метрикам оценки качества компетенций, но принципиально похожи на приведенные на *рис. 3* данные.

В целом из приведенных примеров можно сделать вывод что выпускники сравнительно неплохо овладевают профильными знаниями в ВУЗе, но совершенно не ориентируются в управленческих компетенциях, необходимых практическому бизнесу. Это отчасти

³⁰ Материалы XX Международной конференции по истории управленческой мысли и бизнеса. М.: ЭФ МГУ; 2019:89–96.

объясняет неудовлетворенность бизнеса качеством подготовки специалистов в области управления; отсюда — большая востребованность в специализированных учебных центрах, корпоративных университетах, курсах повышения квалификации и т.д.

ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ И ПОСТПАНДЕМИИ НА ЗАПРОСЫ ОБЩЕСТВА К ТРАНСФОРМАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ

Пандемия предъявила новые требования к системе подготовки кадров. Так, по исследованию McKinsey, 25% трудоспособного населения развитых стран вынуждены будут сменить профессию³¹. Это требует быстрой реакции государственной системы образования и корпоративных учебных центров. Если последние реагируют на запросы бизнеса во время пандемии в течение 2–3 недель, то у первых трансформация процесса обучения происходит значительно дольше. В системе образования становятся востребованы гибкие процессы, быстро реагирующие на изменяющиеся требования бизнеса. В условиях пандемии существенно возрастет роль корпоративной культуры, организационного потенциала, корпоративных баз знаний, систем управления знаниями, систем формирования компетентности.

Пандемия ускорила цифровую трансформацию в государственном управлении. Во-первых, ускоренная цифровизация увеличила количество задач по улучшению государственной активности в областях открытости, сбора, использования и защиты данных. Во-вторых, большое количество государственных сервисов побудило граждан перейти в онлайн путем увеличения количества услуг, доступных из дома. В-третьих, цифровая трансформация позволила разработать и улучшить модели управления. Однако остаются барьеры для дальнейшей цифровизации во всех секторах экономики, например недостаток соответствующих регулирующих документов и недостаточный уровень осведомленности населения³².

³¹ McKinsey & Company. How COVID-19 has pushed companies over the technology tipping point — and transformed business forever. 05.10.2020. URL: <https://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corporate-finance/our-insights/how-covid-19-has-pushed-companies-over-the-technology-tipping-point-and-transformed-business-forever> (дата обращения: 23.07.2021).

³² Харитонов Г. Пандемия стимулирует цифровую трансформацию государственного управления. 20.01.2021. URL: <https://ac.gov.ru/en/comments/comment/26576> (дата обращения: 26.07.2021).



Рис. 3 / Fig. 3. Пример сравнения оценок компетенций в менеджменте выпускника вуза / The example of comparing the assessments of competencies in the management of a university graduate

Источник / Source: разработано авторами / developed by the authors.

В России увеличились инвестиции в технологические стартапы, связанные с телемедициной, дистанционным лечением и мониторингом, интернет-аптеками, искусственным интеллектом и анализом данных, в технологические образовательные проекты [19].

Пандемия изменила приоритет и спрос на интеллектуальные ресурсы, выявила новые тенденции в цифровизации и автоматизации производственной деятельности. Производственные роботы становятся более интеллектуальными, снабжаются искусственным интеллектом [20]. В целом намечается тенденция к развитию возможностей «слабого» ИИ путем снабжения их большими словарями, энциклопедиями, быстродействующими процессорами обработки

Big data. Последние разработки ИИ направлены на повышение показателя их IQ [21]. На основании этой тенденции становится очевидным, что в ближайшем будущем искусственный разум достигнет уровня IQ человека и, возможно, превзойдет его. Да, человеку не удастся конкурировать с искусственным интеллектом по уровню IQ, но ИИ в ближайшее время не сможет приблизиться к человеку по уровню эмоционального интеллекта. Из этого следует, что система образования должна переориентировать цели с предоставления обучающимся знаний на приоритетное развитие эмоционального интеллекта, т.е. перенести основные усилия в педагогико-воспитательную область.

ВЫВОДЫ

Проблема формирования корпуса профессионалов в области управления как была актуальна в России XIX в., таковой и остается в России современной.

Одна из главных причин медленного становления менеджера как профессионала состоит в том, что в нашей системе общего среднего образования нет предмета, который бы рассматривал дисциплины управления проектами, хотя азы этих дисциплин можно было бы преподавать и в начальной школе, как это было в России в начале XIX в. Профессиональные образовательные учреждения недооценивают значимость врожденных качеств человека, склонного к эффективному управлению. В существующие механизмы оценки компетентности следует ввести анализ и оценку этих качеств наряду с оценкой интуитивных, эмпатических, холистических способностей в управлении проектами. Система образования не в полной мере согласовывает оценки компетентности специалистов управления с ожиданиями и оценками бизнеса.

Почему проблемы согласования требований к компетентности управленцев в вузах и в бизнесе сохраняются в России многие годы? Одной из причин этого может быть тот факт, что духовное развитие человека существенно отстает от технического, технологического развития. Если в области технических знаний

(в нашем случае — в области ИТ) выпускники вузов имеют сравнительно высокий профессиональный уровень, то в области развития компетентностей, востребованных непосредственно управленческими процессами, в области формирования эмоционального интеллекта, умений и навыков управления социальной организацией сегодня проблемы остаются теми же, что и в XIX в.

В 80-х гг. XIX в. Виктор Гольцев как представитель школы Лоренца фон Штейна, считал, что содержанием исполнительной (управленческой) ветви власти является «совершенствование отдельного человека», или, выражаясь терминами современного управленческого глоссария, — «формирование компетентности специалистов». Практически полувековой цикл развития стандартов в управлении проектами начиная с 60-х гг. XX столетия и по настоящее время показал устойчивый тренд движения от требований к качеству конечного продукта, к качеству процесса управления и, в конце концов, — к качеству компетентности специалистов. Сейчас мы возвращаемся к актуальности требований к качеству компетентности управленцев, как это и было в XIX в.

Данная работа, лишь фрагментарно отражающая изменение взглядов на оценки компетентности управленцев в России, тем не менее иллюстрирует циклический характер развития управленческой мысли.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Маршев В.И. История управленческой мысли. 2-е изд. М.: Проспект; 2021. 944 с.
2. Marshev V.I. History of management thought: Genesis and development from ancient origins to the present day. Cham: Springer-Verlag; 2021. 710 p.
3. Сухоплюев И.В.А. Гольцев как ученый. Русская мысль. 1907;2:275–276.
4. Гольцев В. Учение об управлении (задачи и методы). Пробная лекция, читанная в Императорском Московском университете. *Юридический вестник*. 1880;6:253–278.
5. Максин И.Н. Очерк развития промышленного образования в России (1888–1908). СПб.: Изд-е Отдела пром. уч-щ МНП; 1909. 175с.
6. Витте С.Ю. О положении нашей промышленности. Докладная записка Витте Николаю II. Февраль 1900 г. *Историк-марксист*. 1935;(2–3):131–139. URL: <http://www.prometeus.nsc.ru/biblio/vitte/v1900.ssi>
7. Warrier V. et al. Genome-wide meta-analysis of cognitive empathy: Heritability, and correlates with sex, neuropsychiatric conditions and cognition. *Molecular Psychiatry*. 2018;23(6):1402–1409. DOI: 10.1038/MP.2017.122
8. Farson R. Management of the absurd: Paradoxes in leadership. New York: Touchstone Books; 1997. 176 p.
9. Гаспаров М. Записи и выписки. М.: Новое литературное обозрение; 2001. 416 с.
10. Ignat'ev P.N. et al. Russian schools and universities during the World War. New Haven, CT: Yale University Press; 1929. 239 p. (Carnegie Endowment for International Peace Study).
11. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика. М.: Наука; 1987. 496 с.
12. Сухомлинский В.А. Избранные произведения. Киев: Рад. Школа; 1980. 276 с.
13. Неизвестный С.И. Социально-психологические проблемы перехода к цифровой экономике. *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2018;17(2):5–13. DOI: 10.17922/2071–5323–2018–17–2–5–13

14. Tart C.T., ed. *Altered states of consciousness*. New York: Doubleday; 1972. 589 p.
15. Неизвестный С.И., Черных Н.В. Роль измененных состояний сознания при принятии решений в менеджменте. Часть I. *Управление проектами и программами*. 2012;(1):56–65.
16. Бехтерева Н.П. *Магия мозга и лабиринты жизни*. М., СПб.: АСТ, Сова; 2007. 383 с.
17. Agostini A., Torras C., Wörgötter F. Efficient interactive decision-making framework for robotic applications. *Artificial Intelligence*. 2017;247:187–212. DOI: 10.1016/j.artint.2015.04.004
18. Hew P.C. Artificial moral agents are infeasible with foreseeable technologies. *Ethics and Information Technology*. 2014;16(3):197–206. DOI: 10.1007/s10676-014-9345-6
19. Григорьев Л., Павлюшина В., Хейфиц Ел., Музыченко Е., Хейфиц Ек. Динамика инвестиций в основной капитал на фоне пандемии COVID-19. Бюллетень о текущих тенденциях российской экономики. 2020;(67). URL: https://ac.gov.ru/uploads/2-Publications/BRE/_%D0%BD%D0%BE%D1%8F%D0%B1%D1%80%D1%8C_web.pdf
20. Kavathatzopoulos I., Asai R. Can machines make ethical decisions? In: Papadopoulos H., Andreou A.S., Iliadis L., Maglogiannis I., eds. *Int. conf. on artificial intelligence applications and innovations (AIAI 2013)*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag; 2013:693–699. (IFIP Advances in Information and Communication Technology. Vol. 412). DOI: 10.1007/978-3-642-41142-7_70
21. Alaieri F., Vellino A. Ethical decision making in robots: Autonomy, trust and responsibility. In: Agah A. et al., eds. *International conference on social robotics (ICSR 2016)*. Cham: Springer-Verlag; 2016:159–168. (Lecture Notes in Computer Science. Vol. 9979). DOI: 10.1007/978-3-319-47437-3_16

REFERENCES

1. Marshev V.I. *The history of management thought*. 2nd ed. Moscow: Prospekt; 2021. 944 p. (In Russ.).
2. Marshev V.I. *History of management thought: Genesis and development from ancient origins to the present day*. Cham: Springer-Verlag; 2021. 710 p.
3. Sukhopyuev I.V.A. Gol'tsev as a scientist. *Russkaya mysl'*. 1907;2:275–276. (In Russ.).
4. Gol'tsev V. Management doctrine (tasks and methods). Trial lecture delivered at the Imperial Moscow University. *Yuridicheskii vestnik*. 1880;6:253–278. (In Russ.).
5. Maksin I.N. *An outline of the development of industrial education in Russia (1888–1908)*. St. Petersburg: Department of Industrial Schools of the Ministry of Public Education; 1909. 175 p. (In Russ.).
6. Vitte S. Yu. On the state of our industry. Witte's memo to Nicholas II. February 1900. *Istoriik-marksist*. 1935;(2–3):131–139. URL: <http://www.prometeus.nsc.ru/biblio/vitte/v1900.ssi> (In Russ.).
7. Warrier V. et al. Genome-wide meta-analysis of cognitive empathy: Heritability, and correlates with sex, neuropsychiatric conditions and cognition. *Molecular Psychiatry*. 2018;23(6):1402–1409. DOI: 10.1038/MP.2017.122
8. Farson R. *Management of the absurd: Paradoxes in leadership*. New York: Touchstone Books; 1997. 176 p.
9. Gasparov M. *Records and extracts*. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie; 2001. 416 p. (In Russ.).
10. Ignat'ev P.N. et al. *Russian schools and universities during the World War*. New Haven, CT: Yale University Press; 1929. 239 p. (Carnegie Endowment for International Peace Study).
11. Kapitsa P.L. *Experiment, theory, practice*. Moscow: Nauka; 1987. 496 p. (In Russ.).
12. Sukhomlinskii V.A. *Selected works*. Kiev: Radyans'ka shkola; 1980. 276 p. (In Russ.).
13. Neizvestny S.I. Socio-psychological problems of the transition to the digital economy. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta = Scientific Notes of the Russian State Social University*. 2018;17(2):5–13. (In Russ.). DOI: 10.17922/2071-5323-2018-17-2-5-13
14. Tart C.T., ed. *Altered states of consciousness*. New York: Doubleday; 1972. 589 p.
15. Neizvestny S.I., Chernykh N.V. The role of altered states of consciousness in decision-making in management. Part I. *Upravlenie proektami i programmami = The Project Management Journal*. 2012;(1):56–65. (In Russ.).
16. Bekhtereva N.P. *The magic of the brain and the labyrinths of life*. Moscow, St. Petersburg: AST, Sova; 2007. 383 p. (In Russ.).
17. Agostini A., Torras C., Wörgötter F. Efficient interactive decision-making framework for robotic applications. *Artificial Intelligence*. 2017;247:187–212. DOI: 10.1016/j.artint.2015.04.004

18. Hew P.C. Artificial moral agents are infeasible with foreseeable technologies. *Ethics and Information Technology*. 2014;16(3):197–206. DOI: 10.1007/s10676–014–9345–6
19. Grigor'ev L., Pavlyushina V., Kheifits El., Muzychenko E., Kheifits Ek. The dynamics of investments in fixed assets against the backdrop of the COVID-19 pandemic. *Byulleten' o tekushchikh tendentsiyakh rossiiskoi ekonomiki*. 2020;(67). URL: https://ac.gov.ru/uploads/2-Publications/BRE/_%D 0%BD%D 0%BE%D 1%8F%D 0%B 1%D 1%80%D 1%8C_web.pdf (In Russ.).
20. Kavathatzopoulos I., Asai R. Can machines make ethical decisions? In: Papadopoulos H., Andreou A.S., Iliadis L., Maglogiannis I., eds. *Int. conf. on artificial intelligence applications and innovations (AIAI 2013)*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag; 2013:693–699. (IFIP Advances in Information and Communication Technology. Vol. 412). DOI: 10.1007/978–3–642–41142–7_70
21. Alaieri F., Vellino A. Ethical decision making in robots: Autonomy, trust and responsibility. In: Agah A. et al., eds. *International conference on social robotics (ICSR 2016)*. Cham: Springer-Verlag; 2016:159–168. (Lecture Notes in Computer Science. Vol. 9979). DOI: 10.1007/978–3–319–47437–3_16

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ / ABOUT THE AUTHORS



Вадим Иванович Маршев — доктор экономических наук, заслуженный профессор Московского университета, профессор кафедры управления организацией ЭФ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; директор Центра спортивного менеджмента ЭФ МГУ, Москва, Россия

Vadim I. Marshev — Dr. Sci. (Econ.), Honored Professor, Moscow University, Professor of the Organization Management Department of the faculty of economics, the Moscow State University, Director of the Center for Sports Management of the Faculty of Economics, Moscow State University, Moscow, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-1808-2054>

vmarshev@mail.ru



Сергей Иванович Неизвестный — доктор технических наук, профессор департамента бизнес-информатики, Финансовый университет, Москва, Россия

Sergey I. Neizvestny — Dr. Sci. (Techn.), Professor of the Department of Business Informatics, Financial University, Moscow, Russia

<https://orcid.org/0000-0002-5047-8251>

sergey@neizvestny.com

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflicts of Interest Statement: The authors have no conflicts of interest to declare.

Статья поступила в редакцию 24.08.2021; после рецензирования 16.09.2021; принята к публикации 03.12.2021.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

The article was submitted on 24.08.2021; revised on 16.09.2021 and accepted for publication on 03.11.2021.

The authors read and approved the final version of the manuscript.