

НОВОЕ В ОБУЧЕНИИ

Д-р экон. наук **Л. В. Фаткин**
канд. социол. наук **Н. Л. Фаткина**

МЕНЕДЖМЕНТ И БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЕ

Рассматривается сущность феномена руководство. Освещаются новые подходы к организации бизнес-образования. Показано, какими методами в системе бизнес-образования следует овладевать сложным искусством менеджмента.

Руководство как профессия. Организация обучения административному управлению, бизнесу и менеджменту во многих учебных заведениях, институтах переподготовки и школах бизнеса строится по давно заведенному порядку – на основе государственных образовательных стандартов. В соответствии со стандартами создаются учебные планы, программы учебных дисциплин и модели специальностей, в которых подробно прописывается, что должен знать и уметь будущий специалист-управленец. Однако в этих документах не указано, чем, собственно, труд менеджера отличается от труда представителей остальных пяти с половиной тысяч видов профессиональной деятельности, перечисленных в тарифно-квалификационных справочниках. А ведь не получив ответа на вопросы о природе, содержании, значении и сущности труда управленческого персонала, нельзя планировать и правильно осуществлять процесс обучения, вести сложную кадровую работу по профессиональному отбору, подготовке, аттестации, выдвижению, переподготовке и повышению квалификации работников управления.

Чтобы правильно организовать труд менеджеров, рекомендовать им наилучшие приемы руководства, задать критерии качества и эффективности труда, оценить стиль и методы управления, обучить их сложнейшему искусству руководства людьми, необходимо, прежде всего, определить, в чем заключается сущность этой профессиональной деятельности.

В теории управления предложены различные модели руководства. Здесь и **информационная** модель, где труд руководителя сводится к переработке информации, **функциональная** модель, в которой на передний план выходит исполнение функций управления, модель **принятия управленческих решений**, авторы которой исходят из неточного постулата будто бы руководитель – это человек, принимающий решения, и подчиненные – это люди, исполняющие его распоряжения, сюда

же можно отнести модели *оперативного и концептуального руководства* и др. Каждая модель по-своему правильно отражает какие-то представления о сущности деятельности руководителя, характерные особенности руководства, но не раскрывает сущности этой профессиональной деятельности.

Тут уместно сослаться на известный в системологии принцип многомодельности или многоаспектности моделирования сложных систем. В свое время Н. Бор заявил, что невозможно описать процессы, протекающие в окружающем нас мире, с помощью одного языка. В современной трактовке этот принцип гласит, что поведение сложной системы нельзя адекватно и во всех необходимых подробностях отобразить, оставаясь в рамках какой-либо одной теории. Чтобы получить правильное представление о строении и поведении сложной системы, а именно таков феномен руководства совместной деятельностью, приходится прибегать одновременно к нескольким теоретическим концепциям, каждая из которых позволяет получить локальную модель, т. е. дать описание одной из граней, сторон, особенностей изучаемого предмета. Как раз такие локальные модели руководства и предлагаются в учебных пособиях по менеджменту и управлению человеческими ресурсами. С их помощью можно приблизиться к пониманию сущности руководства, но нельзя получить законченный ответ на все вопросы, ибо еще один принцип системных исследований гласит, что целое не равно простой сумме своих частей.

Чтобы получить полное и правильное представление о феномене руководства как целостной системе, нужно познать закономерности *взаимодействия* частей, т. е. локальных моделей. Для этого необходимо прибегнуть к теориям более высокого порядка, чем те, которые положены в основу локальных моделей руководства. На роль метатеории претендуют экономическая психология и довольно неуклюжая гибридная дисциплина, известная как пятый модуль программы МБА «Организационное поведение». Хотя до настоящей метатеории экономической деятельности этим концепциям далеко, на природу и сущность руководства они позволяют взглянуть с новой точки зрения.

В работе [8] показано, что суть руководства совместной деятельностью заключается в диалектическом единстве процессов групповой самоорганизации и единоначалия. Властная вертикаль единоначалия или управления «сверху» всегда дополняется процессами самоуправления «снизу». Руководство совместной деятельностью в теории организационного поведения рассматривается как органический сплав науки и искусства, ремесла и творчества, заученных профессиональных приемов и организаторского таланта.

Примечательно, что о руководстве, как об административном искусстве, говорил еще Ф. Тейлор. В том же духе высказывалась М. П. Фоллет. По ее мнению, сущность административного искусства заключается в том, чтобы обеспечить достижение намеченных результатов силами других людей, и это есть самая важная способность, которой должен обладать руководитель. Как только задача превышает силы одного человека, секрет его поведения таится в умении умножить их посредством работы других людей. Но задолго до пионерских работ Ф. Тейлора и М. П. Фоллет в области «научного менеджмента» И. Кант утверждал: «Два человеческих изобретения можно считать самыми трудными, а именно: искусство управлять и искусство воспитывать».

Таким образом, сущность руководства совместной деятельностью сводится к тому, чтобы делать дело чужими руками и головами. Иначе говоря, общая задача руководителей всех рангов и уровней в иерархической системе управления заключается в том, чтобы достичь целей совместной деятельности, умножая свои физические и интеллектуальные силы коллективными усилиями подчиненных. Здесь же подчеркнем то обстоятельство, что значительно труднее заставить работать на достижение общих целей чужие головы, чем руки. Побуждать людей к творчеству – самая трудная функциональная обязанность руководителя.

Такое понимание сущности руководства подводит к тому, чтобы признать межличностное общение психологической основой управления организационным поведением. Но отсюда следует, что действительным предметом труда руководителя является не информация, не управленческие решения, не приказы и распоряжения и даже не функции управления, как принято считать, а *совокупность управленческих, организационных и межличностных отношений* – отношений данного должностного лица к вышестоящему руководству, подчиненным, коллегам, клиентам, партнерам, порученному делу и, что чрезвычайно важно, но обычно упускается из виду в теории и практике управления персоналом, отношение к самому себе.

Управленческое общение как учебная дисциплина. Итак, все виды управленческой деятельности, несмотря на их многообразие, имеют в своей основе процессы межличностных взаимодействий людей в структуре социальных зависимостей, пронизывающих организацию как социальную систему. Это и есть тот общий стержень, который присутствует во всех видах и формах профессии менеджера. Столь же важную роль он играет и в предпринимательской деятельности. Личные связи в бизнесе – вот самый активный фактор, скорее даже фермент или катализатор при практической реализации любой предпринимательской идеи. От умения влиять на людей, завоевывать друзей и устанавли-

ливать нужные деловые контакты зависит, в конечном счете, успех любого бизнеса.

По этой причине в программах подготовки менеджеров, бизнесменов и работников государственных органов обязательно следует учитывать психологическую природу руководства совместной деятельностью людей. Если в основе руководства лежит межличностное общение, то формирование в процессе обучения навыков и умений эффективно взаимодействовать с людьми, направлять их деятельность и управлять организационным поведением столь же важно, как и знание теоретических основ управления, менеджмента, маркетинга. Однако, как показывает практика хозяйствования, именно этих умений и навыков организаторской деятельности и не хватает руководителям всех рангов.

Известно, что навыки межличностного общения усваиваются всеми нами с детских лет в таких институтах социализации, как семья, ясли, детский сад, школа, неформальные социальные группы и т. д. Участвуя в детских играх, мы начинаем учиться правильно и эффективно взаимодействовать с людьми. Дальнейшие уроки мы получаем в процессе социализации, входя в различные организации и неформальные микросоциальные среды. Но процесс социализации в отличие от целенаправленного воспитания протекает спонтанным неконтролируемым образом. Чему научится человек, вступая в социальные контакты с членами неформальных групп с их, как правило, девиантной субкультурой, заранее определить невозможно. К сожалению, ни средняя, ни высшая школа не ставят своей целью способствовать социальному развитию учащихся. Там до сих пор учат стандартным образцам ролевого поведения, используя проверенный метод кнута и пряника.

В своей профессиональной деятельности выпускники высшей школы быстро убеждаются в том, насколько велики пробелы в их знаниях, навыках и умениях работать с людьми. И уже по ходу дела им приходится усваивать на собственном опыте приемы делового и управленческого общения, опираясь на интуитивное постижение закономерностей человеческого поведения. Действовать часто приходится наугад, все тем же единственно общедоступным методом проб и ошибок. К сожалению, выпускники экономических вузов, имея неплохие теоретические знания экономических дисциплин и теории базового и стратегического менеджмента, совершенно не подготовлены к организаторской деятельности. В вузе их учили управлять ресурсами, но не учили секретам управления людьми. Это тем более недопустимо, что более 80% студентов по окончании таких учебных заведений, как РЭА им. Г. В. Плеханова и ГУ-ВШЭ, становятся руководителями, но на каком бы должностном уровне они ни оказались, тут же обнаруживается,

что ни знаний основ руководства, ни практических навыков, ни опыта организаторской деятельности у них нет.

Организаторская деятельность, т. е. работа с людьми, требует от менеджеров и бизнесменов особых психологических качеств, навыков и умений делового общения. Мы отметили, что в организаторской деятельности органично сочетаются заученные приемы ремесла и приобретенные опытным путем навыки с элементами творческого подхода к проблеме. Высокого уровня мастерства в управленческой деятельности, как и в любом другом виде искусства, можно достичь лишь при наличии природных задатков, организаторских способностей и, наконец, таланта. Но даже обладателю таланта организатора необходимы постоянные тренировки практических навыков и умений, составляющих основу организационного поведения. Именно поэтому бизнес-образование деловых людей нельзя поместить в тесные рамки поточной системы, рассчитанной на передачу официально одобренного набора знаний.

Действующая система высшего образования совершенно не учитывает того факта, что ни теоретические основы творческой деятельности, ни приемы ремесла, составляющие фундамент практического менеджмента, нельзя формализовать и преподавать их затем слушателям в процессе аудиторных занятий в виде готовых рецептов или рекомендаций, годных на все случаи жизни. Несмотря на все старания, тот формализованный набор теоретических знаний и приемов ремесла, который преподносится слушателям в учебных заведениях, не может заменить так называемое личностное, неявное знание.

М. Полани развил идею Серена Кьеркегора о неявном знании, составляющем сердцевину всякого исполнительского искусства. Оно не может быть передано от учителя к ученикам в виде формализованной знаковой системы, и постичь его учащийся может только в совместной деятельности с наставником [6]. Американский психотерапевт Карл Роджерс настаивает на том, что концепция личностного знания должна предопределять основные принципы и методы обучения [7].

В доказательство идеи личностного знания обычно приводятся примеры с обучением плаванию, музыке, езде на велосипеде или вождению автомобиля. Можно, сидя на бортике бассейна, выучить наизусть теорию плавания, но в глубокую воду после этого заходить все же не стоит. Точно так же и танцам можно обучаться по-разному. Например, можно пойти на лекцию по истории, скажем, танго и общей теории движений, посмотреть видеозапись и постараться затем скопировать увиденное, а можно поступить иначе – учитель, танцуя танго вместе с учеником, покажет ему, как надо двигаться, обучит его практическим правилам танца, скорректирует его действия с тем, чтобы добиться главного – раскрыть самое суть танца.

В основе всякой практической деятельности есть, согласно взглядам П. Вейлла и М. Полани, личностное знание и приемы неявного искусства. В тех видах человеческой деятельности, которые причисляются к искусству, на первом месте стоят процедуры исполнения. Их нельзя передать учащимся с помощью формальных предписаний, ибо таковых просто не существует. Однако искусство, которое практически не востребовано в течение жизни одного поколения, оказывается безвозвратно утраченным. В подтверждение этой мысли М. Полани приводит такой пример: «Жалко наблюдать бесконечные попытки – при помощи микроскопов, химии, математики и электроники – воспроизвести единственную скрипку, сделанную среди прочих скрипок полуграмотным мастером Страдивари 200 лет тому назад» [6. С. 87].

В принципе, можно утверждать, что вообще все без исключения виды практической деятельности человека представляют собой профессии, относящиеся, по сути, к исполнительскому искусству. Заметим в этой связи, что необходимо различать мастерство и искусность. Мастерство, по С. Паркинсону, – это умение самому сделать что-нибудь достаточно сложное и высококачественное. А искусность – это умение сделать что-нибудь сложное чужими руками. Музыканту достаточно его мастерства, дирижеру нужна еще и искусность. Точно так же менеджер, действующий заученными приемами ремесла, иной раз достигает известных высот в своем деле, придерживаясь должностных инструкций и административных правил поведения, а талантливый организатор ломает устаревшие правила и действует наперекор всем шаблонам, ориентируясь на принципы искусства и творчества. Поэтому труд менеджера можно сравнить не только с исполнительским искусством дирижера, но и с творческой деятельностью композитора.

Вечные вопросы дидактики. Три вечных вопроса дидактики – как, кого и чему учить – занимают умы признанных педагогических авторитетов со времен Яна Амоса Коменского. Но до сих пор мало кто задумывался над не менее важными проблемами: зачем учить и кто будет учить?!

Теоретики высшего образования очень много внимания уделяют методологии преподавания, но, несмотря на все педагогические инновации, всюду в вузах и в многочисленных школах бизнеса преобладает так называемый информационно-рецептурный подход. Учебные планы и программы учебных дисциплин нацеливают преподавателей в основном на передачу знаний академического характера, где результаты научных исследований имеют решающее значение. Например, в преподавании теории управления на первое место ставится изучение истории предмета, его внутренней логики и связи с другими дисциплинами. Учащиеся должны усвоить тщательно отобранные структурированные

сведения о концептуальных воззрениях соперничающих научных школ, овладеть специальными методами анализа и алгоритмами решения типовых хозяйственных проблем. Именно такой подход к организации и методам обучения пропагандирует в своих трудах Дж. Брунер [1]. Кроме того, непомерно много времени уходит на усвоение экономико-математических методов моделирования и информационных технологий. Но, как верно отмечает Л. И. Евенко [3], реальные проблемы бизнеса часто не совпадают с учебными проблемными ситуациями, предлагаемыми для решения в учебных пособиях по менеджменту, финансам и маркетингу. Школы бизнеса, тиражируя в разных вариантах известную программу обучения американских университетов «Мастер делового администрирования» (МБА), убедились в своей неспособности выдавать такую тонкую и даже «штучную продукцию», как талантливый организатор-предприниматель или искусный менеджер.

К рецептурным методам обучения в системе бизнес-образования следует прибегать лишь по мере необходимости. Всем понятно, что нельзя лечить больных, конспектируя учебник по терапии, а тем более читая журнал «Здоровье». Ничего, кроме самых общих санитарно-гигиенических правил, как пользоваться горчичниками и ставить клизмы, отсюда извлечь нельзя. Такие методы способствуют развитию технократической ориентации у учащихся и торжеству узкоспециализированного образования, готовящего не более чем образцовых исполнителей. Здесь нет места развитию творческих способностей и организаторского таланта.

Вероятно, тут будет уместно обратиться к анализу целей обучения, пытаясь дать ответ на поставленные фундаментальные вопросы дидактики: как и чему учить? Стоит только взять программу любой учебной дисциплины, чтобы убедиться, что приоритет всегда отдается такой цели обучения, как *передача знаний*. В некоторых программах не забывают упомянуть также о задачах формирования у слушателей практических *навыков и умений*, хотя приходится признать, что это совершенно недостижимая цель в учебных аудиториях и лабораториях. В учебных планах стороной обходятся дисциплины, направленные на развитие умений учиться и самообучаться, что приобретает особую важность в свете идей непрерывного образования. И уж тем более в программах и учебных планах игнорируются такие высокие цели образования, как оценка и развитие личностных и профессиональных качеств учащихся. В частности, если речь идет о бизнес-образовании, то следовало бы позаботиться о методах выявления, психодиагностической оценки и развития организаторских способностей, как и об эмоциональном развитии учащихся, т. е. о воспитании чувств, о социаль-

ном развитии, поскольку именно в вузе как особом социальном институте завершается важный этап процесса социализации личности.

Специалисты по педагогической психологии, подвергнув острой критике рецептурно-информационные методики обучения, рекомендуют обратиться к *деятельностно-проблемному подходу*. Применительно к бизнес-образованию нужно ставить перед учащимися более высокие, но и несравненно более сложные цели, а именно овладение логикой и философией научного знания и методологией познания социальных и экономических процессов. Сущность деятельностно-проблемного подхода состоит также в формировании практических навыков и умений непосредственно в процессе деятельности параллельно с усвоением теоретических знаний. Для этого подхода характерен акцент на самообучение и, что особенно важно, – на овладение методологией познания.

Преподаватель при этом перестает быть «предметником» и выступает уже в роли учителя-наставника. Он наставляет и корректирует, указывая альтернативные направления самостоятельного поиска научной истины. Усвоение методологии познания есть более высокая цель бизнес-образования, чем заучивание теоретических знаний и приобретение слушателями умений решать типовые, т. е. давно решенные, задачи. Методология любых учебных дисциплин, в том числе экономических, управленческих и теории менеджмента – это как раз то, что, в отличие от неявного личностного знания, в трактовке М. Полани, можно при соблюдении определенных условий передать учащимся в учебной аудитории. Здесь уместно привести мнение Дж. М. Кейнса о том, что экономическая теория не есть набор готовых рекомендаций, это скорее метод, чем учение, образ мышления, интеллектуальный инструмент, который помогает тому, кто овладел им, приходиться к разумным заключениям [4].

Реформирование сложившейся за последние годы системы бизнес-образования, чем так озабочен Национальный фонд подготовки кадров, нужно начинать с отказа от преобладающего в учебных заведениях информационно-рецептурного метода и перехода к деятельностно-проблемному методу, что потребует изменения содержания и организации учебного процесса.

Если акцент переносится на самообучение, то следует позаботиться о выявлении общих и специфических способностей учащихся к обучению. Стандарты обучения и учебные планы рассчитаны на среднего студента со средними способностями. Организаторы высшей школы исходят из того, что если абитуриенту удалось сдать вступительные экзамены, то уж способностью к обучению он, несомненно, обладает. Никто в вузе не собирается развивать его способность учиться, более

того, никто по-настоящему не проверяет его истинных интересов, жизненных планов, системы мотивации и личных целей. Заметим только, что в этом контексте *обучение* означает не приобретение дополнительной информации, сведений и знаний, а расширение способности получать в жизни те результаты, которые действительно нужны специалисту.

Задача *научить учиться* относится к обучению методологии познания. Здесь снова на первый план выходят процессы самообучения и самостоятельного овладения знанием. Собственно, эта идея была высказана просветителями еще в XVII в. Основателю дидактики Яну Амосу Коменскому принадлежит фраза, обескуражившая многие поколения добросовестных педагогов: «Если вы кого-то самым усердным образом обучаете, вы его никогда ничему не научите!». Единственный способ чему-то научиться это самообучение, – так говорил задолго до основателя дидактики М. Монтень. Очень образно об этом же сказал Б. Шоу в одной из пьес пенталогии «Назад к Мафусаилу»: «Говорят, что если умыть кошку, то она уже никогда не будет умываться сама. Не знаю, правда это или нет, но, несомненно, одно: если человека чему-нибудь учить, он этому никогда не выучится... Поэтому, если хотите, чтобы ваша кошка была чистой, вылейте на нее ковш грязи – она немедленно начнет так усердно вылизываться, что станет чище прежнего». Если приоритет отдается самообразованию, то что же остается на долю преподавателя?

Преподаватель в системе бизнес-образования: ученый или учитель? Рассмотрим еще один фундаментальный вопрос дидактики: «Кто будет учить?» В высшей школе и центрах подготовки менеджеров большие усилия затрачиваются на разработку образовательных стандартов и «моделей специалиста», но практически никто не занимается всерьез «моделью преподавателя». Проблема, кому можно доверить процесс обучения, по-видимому, считается либо не слишком важной, либо давно и окончательно решенной. В самом деле, общепризнанно, что необходимое и вполне достаточное условие для успешного преподавания в различных институциональных формах вузовской и послевузовской подготовки – наличие ученой степени.

Организаторы бизнес-образования принимают на веру то распространенное в высшей школе мнение, что преподаватель должен совмещать в своем лице квалифицированного, известного своими публикациями научного работника, талантливого педагога и высококласного специалиста, с успехом практикующего в ключевых сферах хозяйствования. Однако из этих трех ипостасей предпочтение все же отдается «остепененному» служителю науки, т. е. критерием квалификации преподавателя по-прежнему остаются научные степени и звания. В препо-

давателе хотят видеть прежде всего авторитетного ученого, хотя Г. Лихтенберг не без сарказма замечал в своих афоризмах, что в слове «ученый» заключается только понятие, что его много учили, но это еще не значит, что он в действительности чему-либо выучился [5].

Преподавателям вменяют в обязанность передать слушателям хорошо структурированную систему научных знаний, проследить за тем, как они ее усвоили и насколько правильно применяют при решении типовых проблемных ситуаций. Однако это слишком упрощенный взгляд на действительные задачи преподавателя в системе бизнес-образования.

До сих пор в разных формах последипломного бизнес-образования слушатели просят преподавателей не вдаваться в философские рассуждения и теоретические изыски, а сразу дать им практические советы, рекомендации и рецепты, чтобы они смогли им следовать в практической деятельности. Авторы учебных пособий охотно идут навстречу таким пожеланиям, – популярные учебники и наставления по практическому менеджменту полны такими советами и указаниями. Имеет смысл привести еще одно саркастическое замечание Лихтенберга относительно того, что мы можем извлечь для себя полезного из этих учебников: «Такие труды подобны зеркалам: если в них заглядывает обезьяна, в них не может отразиться апостол» [5]. Обычно каждый совет сопровождается оговоркой, что он действует только «при прочих равных условиях», а такого в реальной хозяйственной деятельности никогда не бывает. Так что ни советами преподавателей, ни рекомендациями учебников на практике воспользоваться не удастся.

Роль преподавателя в деятельностно-проблемном подходе кардинально меняется. Деятельностно-проблемный подход базируется на современных концепциях педагогической психологии и ставит своей задачей готовить творцов и новаторов в своем деле. Разумеется, процесс самообучения пойдет тем успешнее, чем скорее преподаватель вооружит ученика методологией познания. По мысли М. Вебера, хороший преподаватель – это наставник, он не навязывает с кафедры свою точку зрения, а вместе со слушателями ищет истину, учит ее находить [2].

Для достижения высокого уровня мастерства и искусства в руководстве совместной деятельностью людей менеджеру, занимающемуся в системе бизнес-образования, нужны длительные тренировки, чтобы в условиях, приближенных к реальности, усвоить сложную систему неявного знания, сформировать практические навыки исполнительского мастерства и овладеть профессиональными секретами творчества. Ведь особенности методов эмпирических наук заключаются в том, что изучить их можно только в процессе практического применения. Поэтому, отвечая на вопрос, как обучать практическому менеджменту, нужно со-

слаться на опыт преподавателей консерватории. Они обходятся минимумом лекций, а львиную долю времени студенты тратят на тренировки и шлифовку своего исполнительского мастерства. Прослушали короткую лекцию о сольфеджио или контрапункте, а потом несколько часов подряд под руководством преподавателей или самостоятельно разыгрывают гаммы или поют во всю мочь, ставя дыхание и голос. Точно так же учат футболистов, тренеров и судей в школах высшего футбольного мастерства. На установке преподаватель расставил фишки на доске, показал и разъяснил хитрую комбинацию, а потом все выбежали на поле и до темноты гоняют мяч, на практике усваивая заученные в аудитории премудрости футбола.

Таким образом, лекции и традиционные семинары, которые предназначены в основном для закрепления тех же лекционных материалов, должны уступить место активным методам обучения, психодиагностическим обследованиям задатков, способностей и жизненных интересов учащихся, персональному консультированию и, в случае необходимости, методам психокоррекции.

Переход к деятельностно-проблемным методам не только изменит организацию бизнес-образования, но и предъявит совершенно особые требования к отбору и подготовке преподавателей школ бизнеса. Не секрет, что преподаватели высшей школы до последнего времени были перегружены околонушной деятельностью, где их успехи оценивались чисто формальными показателями объемов и числа публикаций. Вся система отбора и подготовки в аспирантуре и докторантуре нацелена на производство ученого. От преподавателя ждут роста преимущественно в научной сфере деятельности, забывая о его главной функции – учителя. В роли преподавателей высшей школы выступают, как это ни парадоксально звучит, дилетанты. Если учителей средней школы готовят в педагогических вузах, то ученые мужи, читающие лекции в вузе, набираются педагогического опыта и приобретают педагогическое мастерство все тем же испытанным методом проб и ошибок.

Можно утверждать, что эти два вида деятельности – научного работника и преподавателя – хотя и принадлежат к высшим видам творческого труда, во многом отличаются друг от друга как содержанием, так и способами организации. Отсюда и различия в требованиях к качествам личности, профессиональным характеристикам, навыкам, умениям и способам организации труда ученого и преподавателя.

Ученый по своему характеру может быть интровертированным мономаном, увлеченным одной-единственной идеей, не признающим чужого мнения и не терпящим критики. Преподаватель просто обязан по натуре быть экстравертированным, общительным генералистом с широким кругозором, способным масштабно мыслить и видеть как об-

щую структуру преподаваемых знаний, так и связи своей дисциплины с остальными областями научного знания. В системе бизнес-образования преподавателю приходится быть «играющим тренером». Его главная задача заключается в передаче учащимся неявного знания, неформализуемых приемов мастерства и искусности организатора. В условиях, приближенных к практической деятельности, он помогает усвоить методологию и принципы исполнительского искусства, что оказывается для учащихся гораздо более важным делом, чем некритичное заучивание в аудиториях формализованных основ научных теорий, очень далеких от практических задач.

Список литературы

1. Брунер Дж. Процесс обучения / АПН РСФСР. М., 1962.
2. Вебер М. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990.
3. Евенко Л. И. Тихая революция в бизнес-образовании // Альманах «Информ-ревью». 1995. № 4 (6).
4. Кейнс Дж. М. Общая теория занятости, процента и денег. М.: Инлитиздат, 1948.
5. Лихтенберг Г. К. Афоризмы. СПб., 1780.
6. Полани М. Личностное знание. М.: Прогресс, 1985.
7. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. М.: Прогресс, 1994.
8. Фаткин Л. В. Социальное управление и экономическая психология / МИНХ. М., 1986.

Канд. экон. наук Д. А. Штырно

«ВОСТОК – ДЕЛО ТОНКОЕ»: ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ В ДРУГОЙ КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Освещаются особенности и проблемы обучения студентов по международным проектам в государстве Катар.

В феврале 2001 г. по предложению коллег из Высшей христианской школы Северных Нидерландов я поехал работать в Катар, в только что созданный в столице этого государства Дохе филиал школы – Катарско-голландский университет. У меня был практический опыт пяти лет преподавания в РЭА им. Г. В. Плеханова на международной программе по гостиничному хозяйству International Hospitality Management