

Н. Слонов, Ю. Корсаков¹

ОТКРЫТЫЕ ПРАКТИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В УПРАВЛЕНЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

«Основная связь, лежащая в основе всякого знания, состоит не в простой «ассоциации» между объектами, а в «ассимиляции» объектов по определенным схемам, которые присущи субъекту».

Жан Пиаже

Основания для формирования профессиональных способностей у будущих государственных и муниципальных служащих закладываются в процессе получения ими специального образования. Являются ли эти основания *только теоретическими* или имеют *более сложную природу*? Здесь многое зависит от выбранной *парадигмы обучения*,

от используемых *технологий*. В частности, сейчас никого не приходится убеждать о необходимости в преподавании управленческих дисциплин обращаться к практическим ситуациям. Однако *функциональное значение* конкретной ситуации в учебном (образовательном) процессе существенно зависит от принятой *гносеологической (по-*

знавательной) модели становления профессиональной личности управленца-практика.

Традиционная просвещенческая модель профессионализма, связанная с классической теорией познания Нового времени, может быть выражена трехзвенной линейной структурой (см.: Рис. 1).

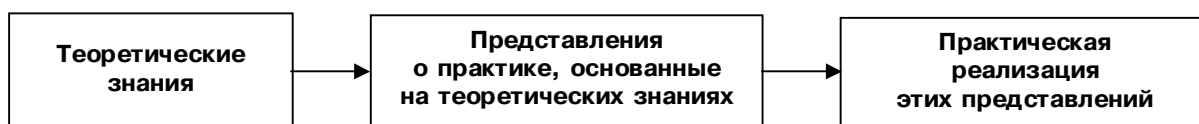


Рис. 1. Просвещенческая (классическая) эпистемологическая модель профессионализма

Этой модели соответствует привычное для России строение обучающего процесса в профессиональном высшем образовании и содержание образовательных стандартов. Внешне это выражается в статусе преподавателей, транслирующих для обучающихся разные элементы данной структуры. Теоретическое знание (в форме лекций) преподает профессор или доцент, обсуждение этого знания (семинары) ведет ассистент или старший преподаватель, учебной практикой студентов руководит преподаватель, лаборант, мастер. В этой модели полагается, что базой для приобретения *профессиональных знаний* является та **теория**, которая усваивается человеком в процессе среднего и высшего образования. А дальнейшее (после вуза) развитие выпускника *как практика* мыслится как *накопление опыта*

применения профессионального знания в различных практических ситуациях и совершенствование *профессиональных навыков (практической умелости)*.

В обучающем процессе, организованном по классической модели, привлечение *конкретных ситуаций* при освоении теории желательно, но не обязательно. Оно приветствуется здесь как *наглядное, чувственно воспринимаемое, упрощенное* (относительно богатства теории как знания об общем), и в этом смысле *обедненное, воплощение определенной теоретической конструкции*. Однако познавательная ценность самой по себе практической ситуации при этом *минимальна*: в ней значима лишь **конкретная реализация** данной теоретической схемы, неизбежно **частная** относительно всей совокупности ее возможных реализаций в практике. В то же время работа преподавателя с конкретными ситуациями сложна и требует определенных навыков. Поэтому чаще всего преподаватель

ограничивается подтверждением теории *примерами* из практики.

Столь же обедненной выглядит в образовательном процессе по просвещенческой модели и **учебная практика**. Она способствует выработке *практических навыков* в работе именно с *данным предметным воплощением* теоретической конструкции. И при обсуждении примеров из практики (в семинарском режиме), и в учебной практике при такой гносеологической модели оказываются значимыми лишь моменты, связанные с **демонстрацией** той или иной теоретической конструкции. Они придают теоретической схеме достоинство *наглядности и доступности* для тех обучающихся, которые не способны усвоить ее непосредственно как теорию (*знание об общем*). Все иные компоненты ситуации здесь становятся *излишними* и, в принципе, *нежелательными* как искажающие чистоту этой демонстрации. В лучшем случае они делают учебное занятие *развлекательным*, менее

¹ Н.Н. Слонов, к.ф.н., профессор, ПАГС; Ю.А. Корсаков, к.ф.н., доцент, ПАГС.