

# ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 377.1

Г. М. Романцев,  
В. А. Федоров,  
Н. К. Чапаев

## ИНТЕРНАТУРА КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ УРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ РАБОЧИХ КАДРОВ ДЛЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОИЗВОДСТВ<sup>1</sup>

*Аннотация.* В статье обосновывается необходимость введения интернатуры как органической составляющей многоуровневой подготовки педагогов профессионального образования. Потребность в интернатуре обусловлена, по мнению авторов, прежде всего спецификой деятельности специалистов по профессиональному обучению рабочих кадров в условиях инновационного развития образования и производства.

*Ключевые слова:* интернатура, педагог профессионального образования, профессиональная деятельность, профессиональная идентичность, специалист интегрального профиля, поствузовское педагогическое сопровождение, логика учебной деятельности, логика профессиональной деятельности, субъект учебной деятельности, субъект профессиональной деятельности, вживание в профессию, поствузовское профессиональное образование.

*Abstract.* The paper deals with internship as an integral part of multi-level preparation of teachers for vocational education, which can be attributed to the specific character of work of such specialists on a new level of innovative development of education and production.

*Index terms:* internship, teachers for vocational education, professional activities, professional identity, a specialist of the integral profile, further pedagogical training, logics of the educational process, logics of the professional activities, subject of the educational process, subject of the professional activities, introduction to the profession, further vocational training.

Развитие отечественной экономики и повышение благосостояния населения невозможно без качественного обновления производственной сферы. Основной тенденцией российской экономики в настоящее время

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка компетентностной модели подготовки специалиста по обучению рабочих кадров для инновационных производственных технологий и инновационных технопарков» № 07-06-00606а.

является модернизация производства с помощью инновационных технологий и инженерии знаний. Предприятия различных отраслей проявляют большой интерес к освоению и внедрению программ инновационных технопарков и других инновационных разработок. Несмотря на очевидную важность использования новых технологий во всех отраслях производства, эти процессы ощутимо тормозятся – прежде всего, в связи с недостаточной кадровой обеспеченностью, которая определяется не столько фактической нехваткой рабочих и руководящих кадров, сколько дефицитом специалистов, обладающих необходимыми профессиональными компетенциями в области инновационных производственных разработок, их испытания и внедрения. Глубина данной социально-экономической проблемы усугубляется следующими особенностями:

- работа с инновационными производственными технологиями – это динамичный, быстро меняющийся процесс, поэтому разовое обучение кадров в рамках одной из технологий не решает задачи кадровой обеспеченности инновационного производства;

- для разработки, испытания и внедрения производственных инноваций нужны профессионалы, обладающие качественно новыми компетенциями в плане исследования, тестирования, адаптации технологии к новым условиям и т. п.;

- процесс широкого распространения инновационной производственной технологии на предприятиях требует мобильной подготовки кадров на местах и предъявляет качественно новые требования к проектированию системы обучения рабочих, адаптации производственной технологии к имеющемуся кадровому потенциалу конкретных предприятий.

Одним из эффективных направлений решения указанной социально-экономической проблемы является переход от заявительной, инициированной предприятиями подготовки рабочих по новым производственным технологиям к **перспективной подготовке педагогов профессионального обучения**, владеющих необходимыми компетенциями по обеспечению производственной сферы кадрами, способными работать в инновационном и внедренческом режимах. Однако такой вариант решения проблемы сталкивается с существенными препятствиями, обусловленными научно-методологическими причинами и состоянием, в котором сегодня находится профессионально-педагогическое образование:

- система традиционного образования педагогов профессионального обучения предполагает подготовку выпускников к работе в стабильных условиях производства и последующее обучение ими рабочих на известных моделях оборудования, что входит в противоречие с непрерывно изменяющимся характером инновационных производственных процессов;

- знаниевый принцип действующих образовательных стандартов и соответствующих им образовательных программ не соответствует идее

компетентностного подхода, благодаря которому обеспечивается деятельностный характер обучения будущего педагога профессионального обучения и формируется необходимый для инновационной деятельности набор профессиональных компетенций;

- заложенная в системе академического вузовского образования модель «потребления знаний» студентами в рамках учебной среды и учебных ситуаций, моделирующих типовые процессы подготовки кадров и производства, противостоит необходимости обучения умениям непрерывно анализировать тенденции развития отрасли, практически осваивать новые приемы, техники и технологии подготовки кадров, развивающие требуемые для инновационной деятельности профессиональные компетенции.

Перечисленные противоречия подчеркивают актуальность создания новых теоретических и технологических основ обучения педагога профессионального обучения – специалиста по подготовке рабочих кадров для разработки и реализации инновационных производственных технологий и освоения инновационных технопарков.

Прежде всего, следует уточнить теоретико-методологические предпосылки моделирования учебного процесса основного и дополнительного профессионально-педагогического образования в соответствии с особенностями и требованиями реальных инновационных производственных процессов и исходя из стоящих перед педагогом профессионального обучения задач подготовки квалифицированных рабочих кадров.

Для решения обозначенных выше проблем, устранения имеющихся противоречий мы предлагаем создание в высшем профессионально-педагогическом образовании годичной интернатуры.

Под интернатурой, как правило, подразумевается последипломная стажировка (специализация, совершенствование) выпускников медицинских учебных заведений, осуществляемая в течение года или нескольких лет в крупных многопрофильных медицинских учреждениях. Например, в Большом энциклопедическом словаре интернатура характеризуется как «форма последипломной стажировки врачей – выпускников медицинских вузов по специальности при клиниках и больницах...» [1, с. 496]. К интернатуре допускаются студенты, успешно прошедшие выпускные испытания и получившие дипломы, свидетельствующие об успешном окончании вуза, но не дающие права работать по специальности.

Интернатура практикуется в большинстве стран мира. Так, в США высшее медицинское образование включает три этапа: домедицинский – в колледже (3–4 года); медицинский – в медицинской школе или колледже (4 года); стажировку и специализацию (интернатуру и резидентуру). Интернатуру, вне зависимости от полученного образования, в США проходят также социальные работники всех уровней [2, с. 23].

В некоторых странах особенности адаптационного периода так или иначе учитываются в процессе профессионального становления не только медицинских и социальных работников. В японских фирмах даже выпускнику Токийского университета далеко не всегда могут сразу после окончания вуза доверить полномасштабное выполнение профессиональных функций. Во многих государствах специалисты проходят испытательный срок (в статусе «молодой специалист»). И это вполне оправданно. Разумеется, по каким-то менее сложным специальностям возможно повесное подключение выпускника к осуществлению своих профессиональных функций непосредственно после окончания учебного заведения. Но и здесь возникает проблема профессиональной социализации. Дело в том, что психология обучающегося – это все-таки психология ученика, тогда как работник должен обладать психологией автодидакта, а возможно и учителя.

Таким образом, система интернатуры существует не только в медицинском образовании, где введение данного института обусловлено сложностью и особой личной ответственностью врача за здоровье и жизнь пациентов. Однако профессия педагога не менее сложна и даже, может быть, более неординарна. Он тоже несет личную ответственность за последствия своей деятельности. Духовное, культурное, ценностное здоровье, определяющее траекторию личностного развития «пациента» – воспитанника, а если брать шире – развития общества в целом, не менее дорого и не менее важно, нежели физическое здоровье. Кстати, К. Роджерс применительно к педагогической деятельности использовал понятие «пациент» без кавычек: он искренне верил, что педагог, как и психотерапевт, имеет дело с «полноправным» пациентом.

Ввести в подготовку педагога профессионального обучения обязательный курс обучения (стажировки) в интернатуре в учреждении начального профессионального образования, т. е. организационно построить высшее профессионально-педагогическое образование по типу медицинского, еще в 2001 г. предлагал один из авторов данной статьи [5, с. 24].

Деятельность педагога профессионального обучения – система с чрезвычайно высоким уровнем *многомерности*. Всякой педагогической деятельности внутренне свойственно данное качество. Но в деятельности педагога профессионального обучения – специалиста, обеспечивающего приобретение профессии по программам начального и среднего профессионального образования учащимися образовательных учреждений, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, а также центров по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов службы занятости населения, – оно приобретает качественно новые параметры. Многомерная природа деятельности педагога профессионального обучения может быть выражена, в частности, категориями полисистемности и полисубъектности.

**Полисистемность** означает, что в деятельности педагога профессионального обучения пересекается множество социальных подсистем: политических, государственных, правовых, экономических, производственных, личностно-коммуникативных, информационных и т. д. Взаимоотношения между педагогической деятельностью и другими видами социальной деятельности строятся на основе закона пропорциональной зависимости между уровнем продуктивности и креативности профессионально-педагогической деятельности, с одной стороны, и интенсивностью и богатством внешних ее связей и отношений – с другой. Исследования показывают, что чем богаче творческое содержание деятельности педагога профессионального обучения, тем выше его потребности в содержании внепроизводственной деятельности.

**Полисубъектность** находит выражение, прежде всего, в *стягивании* в содержании деятельности педагога профессионального обучения в единый узел составляющих двух основных типов человеческой деятельности – по производству человека как человека и производству средств его существования. Отсюда следует: деятельность педагога профессионального обучения должна стать эффективной моделью целостной человеческой деятельности, где гармонизируются отношения между духовно-гуманитарными и материально-предметными целями и деяниями человека. Более конкретное выражение полисубъектность находит в фактах *полиструктурности* деятельности педагога профессионального обучения. Так, по некоторым данным, в деятельности мастера производственного обучения насчитывается более ста видов деятельности. Полиструктурность деятельности педагога профессионального обучения подтверждается данными Государственного образовательного стандарта по направлению подготовки 050800 Профессиональное обучение (по отраслям).

Значит, педагог профессионального обучения – это специалист интегрального профиля, который по определению должен обладать «универсально-синтетическими знаниями» и заниматься «универсально-функциональной деятельностью» [7, с. 273–287; 9, с. 23–24] и синтетической (синергетической) компетенцией объединять в своей деятельности характеристики различных сфер производства, порой далеко выходящие за рамки выполнения конкретных операций. Если последние можно как-то заучить, освоить, то выполнение интегральных, синергетических действий требует того, чтобы их *прожили*, прочувствовали. Токарь может, в принципе, ограничиться воспроизведением стандартных операций (и то до поры до времени), педагог же профессионального обучения этого себе позволить не может. Надо быть *социально зрелым человеком*, чтобы осознавать, что несешь ответственность за профессиональное и человеческое развитие личности, за производство и за общество. Педагогический *продукт* отстранен во времени, его нельзя оценить «вот» и «сейчас», он проявляется через годы,

причем далеко не всегда полученные оценки служат объективным показателем профессиональной успешности будущего специалиста (к слову, в Германии, например, возможны ситуации, когда бывший учащийся подает в суд на мастера за некачественную подготовку).

Особенности и многомерный характер профессионально-педагогической деятельности позволяют утверждать, что четырехлетний бакалавриат вряд ли может обеспечить адекватную подготовку специалиста, способного успешно для себя и других действовать в реальном профессионально-педагогическом мире. Сэкономив год, мы можем потерять целое поколение педагогов профессионального обучения и, соответственно, поколение специалистов, которых они готовили к профессиональной деятельности. А в конечном счете – потерять свое производство и общество в целом.

Главная особенность послеечебного периода – его переходный характер. В это время происходит процесс «перевода» субъекта с позиции ученика на позицию профессионала – **устойчивую систему отношений человека в пределах его профессиональной деятельности**. Помимо этого в данный период профессионального становления личности происходит формирование профессионального самосознания, которое, в свою очередь, выступает необходимым условием профессионального поступка. В этом случае последипломная практика может сыграть роль передаточного звена, «посредника» между учебной личностью и личностью профессиональной, ибо, по мнению специалистов, именно такая практика может рассматриваться в контексте семантического перехода «свое – иное» [3]. Говоря иначе, практика, ориентированная на личность студента, предоставляет ему возможность сменить социальную роль: с позиции обучающегося, являющейся по преимуществу пассивной, перейти на позицию специалиста и посредством своей субъектности обеспечить реализацию деятельностной ответственности за результаты своего учебного труда. А. Шелтен образно, хотя и упрощенно, представляет этот процесс следующим образом. Молодые повара учатся готовить блюда на школьной кухне. Но только в загородном ресторане начинающий повар знакомится с рабочей действительностью. Например, при внезапно подъезжающих автобусах с туристами он сталкивается с острой нехваткой времени. Приготовленные блюда гостями принимаются или не принимаются, т. е. оценка происходит более верным способом, чем в школе, где иногда смысл работы просто теряется [8].

Для будущего педагога профессионального обучения наличие переходного периода (интернатуры, т. е. концентрированной практики с педагогическим сопровождением) есть жизненная необходимость. «Переходность» (пограничность) имплицитно заложена в характеристиках обучаемых им учеников, которые овладевают специальностью, а не просто усваивают предметы. Школьный учитель имеет дело с учеником в полном

смысле этого слова. Ученик получает общее образование, его связь с будущей профессией опосредованная, отчужденная во времени и пространстве. Соответственно миссия школьного учителя более абстрактная, позволим себе сказать – «неопределенная». Миссия педагога профессионального обучения – вполне конкретная, профессионально ориентированная. Но данная конкретность должна осваиваться во вполне конкретных условиях, главным из которых является практика.

Для педагога профессионального обучения предельную значимость приобретает также степень развитости у него профессиональной позиции, профессионального самосознания и поступка, а главное – достижение их единства, которое должно быть обеспечено на разных уровнях (подсистемах) деятельности, прежде всего на педагогическом и производственном. Это возможно лишь в условиях непосредственного вхождения в производственно-педагогический процесс, при тесном взаимодействии с обучающимися, в контексте «всамделишного» педагогического процесса (а не учебной или даже квазипрофессиональной образовательной деятельности), за проведение которого студент-стажер несет реальную ответственность. Вместе с тем он все-таки еще стажер, который всегда может обратиться за консультацией к своему тьютору. Однако оказание помощи происходит уже в другом измерении деятельности вчерашнего студента – на уровне и в форме педагогического сопровождения. Роли педагога и обучающегося (стажера) принципиально меняются.

В ходе практики в условиях последипломного педагогического сопровождения происходит целенаправленная устойчивая интеграция теоретического и прикладного компонентов профессионального становления личности.

В условиях внутривузовского («школьного») обучения процесс овладения профессиональной деятельностью строится по дискретному (челночному) принципу: студентам приходится постоянно чередовать лекционные занятия с практическими работами, аудиторную форму с производственным обучением. В соответствии с этим принципом происходит движение от сознания (теоретического мышления) к практике (действию) и от действия снова к сознанию. Это обусловлено тем, что практические формы обучения подчинены логике учебной, а не профессиональной деятельности. Следовательно, нарушается (пусть даже в силу необходимости) баланс между интенциональным (целенаправленным) и функциональным (неосознанным) воспитанием.

Последипломная практика (интернатура), напротив, предполагает нахождение «школьной» системы внутри профессиональной деятельности, а значит – подчинение логики учебной деятельности логике деятельности профессиональной. В этом случае указанный баланс нарушается только формально. В сущности же происходит органическое слияние систем «школьного» и «производственного» обучения: здесь наиболее эффективно

и продуктивно реализуется конечная цель обеих систем – профессиональное становление личности. Происходит процесс диалектического снятия учебной деятельности, учебного субъекта в пользу профессиональной деятельности, профессионального субъекта.

Необходимость введения интернатуры в виде концентрированной практики-стажировки вызвана и тем обстоятельством, что практика обладает мощным интегративным потенциалом и, соответственно, способна реализовать все линии вертикальной и горизонтальной интеграции содержания профессионального становления личности. Это касается не только теоретических и прикладных (технологических) составляющих профессионального становления, но и его этапов: оптации, профессиональной подготовки, адаптации, профессионализации, профессионального мастерства [10]. Учитывая интегративную (многомерную) природу деятельности педагога профессионального обучения, можно предположить, что интернатура может сыграть решающую роль в обеспечении целостности и гармоничности образования уже после получения диплома специалиста. Действительно, трудно доверить судьбу будущих специалистов человеку, который сначала будет адаптироваться, затем проходить процесс профессионализации и т. д. А ведь он имеет дело с живыми людьми. Стажировка-практика с педагогическим сопровождением даст возможность человеку более безболезненно пройти эти этапы, подготовиться к преодолению вероятных барьеров между ними. Концентрированная поствузовская практика с педагогическим сопровождением (интернатура) может стать инструментом, позволяющим осуществлять верификацию полученных студентами профессионально-теоретических знаний. Благодаря проверке знаний на практике у будущих специалистов не остается сомнений в правильности соответствующих научных положений. С нашей точки зрения, концентрированная практика может быть средством верифицирования не только знаний, но и всей совокупности профессиональных компетенций.

Очень важным является также следующее обстоятельство. В условиях бурного развития корпоративного образования возникает потребность в овладении педагогом профессионального обучения навыками (компетенциями) корпоративного поведения. Необходимо иметь в виду, что корпоративная культура – это довольно сложная система ценностей, формирование которой требует немалых усилий и опыта. (Возможен вариант полной корпоративизации профподготовки в какой-то период развития страны: в нашей истории известен случай, когда профессиональные образовательные учреждения были переданы фактически в руки предприятий.) В этом смысле никакая учеба в вузе, никакая текущая практика не могут заменить концентрированную практику (интернатуру), в ходе которой дипломированные выпускники вживаются в конкретный тип профессиональной среды, усваивают ценности определенной корпоративной культуры.

В целом же рассматриваемая нами практика (интернатура) является концентрированным выражением всей совокупности составляющих подготовки педагога профессионального обучения. Будучи глубинным фактором интеграции педагогических и производственных, теоретических и прикладных, личностных и корпоративных, а также многих других компонентов, данная практика способствует сложнейшему процессу вживания в профессию, переходу личности из одного субъектно-личностного состояния в другое, из одного измерения бытия в иное – «реинкарнации» «учебной» личности в личность профессиональную с сохранением у нее способностей к обучению и самообучению. Это значит, что ускоренными темпами происходит процесс профессиональной идентификации, развития профессиональной идентичности – всего того, что человек считает главным для себя как для профессионала [6].

Понимание особой роли педагогической деятельности так или иначе находило и находит отражение в системах подготовки ее субъекта. Так, в довоенное время выпускники отечественных педагогических вузов не могли считаться полноценными специалистами без необходимой годичной практики после завершения учебы. В Великобритании практикуется прохождение годичной стажировки выпускниками педагогических колледжей по месту работы. При организации интернатуры в профессионально-педагогическом образовании может оказаться полезным опыт дуальной системы обучения в Германии, деятельность заводов-вузов, практиковавшаяся в нашей стране.

Рассматривая вопрос об интернатуре, необходимо также учитывать возрастной и социально-профессиональный ценз на педагогическую деятельность (существующий во многих странах) и резкое снижение практик (без учета преддипломной) с 23 до 13 недель в государственных образовательных стандартах нового поколения.

Таким образом, введение интернатуры в государственные образовательные стандарты профессионально-педагогического образования позволит решить сразу несколько важных задач: подготовить специалиста, «заточенного» на обучение кадров для инновационных производств, т. е. повысить качество образования педагога профессионального обучения; улучшить закрепляемость выпускников в учреждениях начального и среднего профессионального образования; дать выпускникам время и возможность приобрести необходимый реальный опыт и более высокий уровень квалификации. То, что молодой специалист станет старше на год, немаловажно с точки зрения специфики профессионального образования. Например, в ФРГ законодательно закреплен минимальный возраст профессионального педагога, равный 23 годам. Выпускники российских вузов в среднем на 1–2 года моложе.

В завершение считаем целесообразным отметить два знаковых момента. Понятие «интернатура» сегодня закреплено в Законе РФ об образовании. Хотя оно включено в ст. 25 «Послевузовское профессиональное образование», однако Законом допускается создание интернатуры «в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, образовательных учреждениях дополнительного профессионального образования и научных организациях, имеющих соответствующие лицензии» [4, с. 23]. Если исходить из демократического принципа «что законом не запрещено, то разрешено» в контексте приведенных выше положений, то данный факт может быть интерпретирован в пользу открытия интернатуры в высшем профессионально-педагогическом образовании. Другое весьма значимое обстоятельство касается Послания Федеральному Собранию (Президентская инициатива «Наша новая школа») от 5 ноября 2008 г., в котором недвусмысленно указано на необходимость углубления практики в ходе подготовки нового учителя вплоть до введения педагогической интернатуры.

#### Литература

1. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / гл. ред. А. М. Прохоров. М.: Сов. энцикл., 1991. 1991. Т. 1. 863 с.
2. Глэддинг С. Психологическое консультирование. Изд. 4-е. СПб.: Питер, 2002. 736 с.
3. Ефанов А. В. Развитие профессиональной компетенции будущих педагогов в процессе производственной практики: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2002. 152 с.
4. Закон Российской Федерации об образовании. Екатеринбург: Издат. дом «Ажур», 2007. С. 23.
5. Романцев Г. М. Теоретические и организационные проблемы развития профессионально-педагогического образования России // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2001. № 6(12). С. 19–29.
6. Фопель К. Психологические группы: рабочие материалы для ведущего: практ. пособие. М.: Генезис. 1999.
7. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. Изд. 2-е, испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та; Кемерово: Изд-во Кемеров. гос. проф.-пед. колледжа. 2005. 325 с.
8. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та. 1996. 288 с.
9. Яковлев И. П. Интегративные процессы в высшей школе. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. 113 с.
10. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. С. 226.