

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377.354+378:001.891

Н. К. Чапаев,
А. В. Ефанов

К ВОПРОСУ О РАЗРАБОТКЕ «ТЕОРИИ ПРАКТИКИ»

Аннотация. В статье произведен теоретический анализ одной из двух основных форм профессионального обучения – производственной практики, которая характеризуется как полисистемное образование и рассматривается с разных позиций, в том числе как «инобытие» для обучающихся; система вхождения молодежи в «мир взрослых»; средство формирования у обучающихся «деятельностной ответственности» и субъектного «образа мира» и др.

В работе преодолевается сложившийся утилитарный, односторонний подход к пониманию места и значения практики, раскрывается ее роль в процессе профессионального становления специалиста, показываются ее возможности профессионального развития личности обучающегося.

В ходе исследования практики как психолого-педагогического и образовательного феномена осуществлена разработка теоретико-методологических оснований для ее построения и проведения. Выводы авторов статьи содержат определенный эвристический инновационный потенциал, актуализация которого может способствовать как созданию самостоятельной теории практического обучения профессии, так и решению вопросов организации практико-ориентированного обучения в профессиональных учебных заведениях.

Ключевые слова: теория практики, «челночное движение», инобытие, вживание в профессию, профессиональная позиция, деятельностная ответственность, образ мира, профессиональное становление специалиста.

Abstract. The paper deals with the theoretical analysis of practical training as one of the two main forms of vocational training. Industrial practice is regarded as poly-systematic, alternative existence of students entering the adults' world, the means for developing students' functional responsibility and subjective world outlook, etc.

The paper overcomes the existing utilitarian one-sided approach to the place and value of practice, its impact on the specialist's professional development and opportunities for professional growth being explored.

Regarding the practical training as psycho-pedagogical and educational phenomenon, the authors developed the theoretical and methodological bases for its designing and conducting in vocational schools. The research conclusions contain some heuristic innovative potential facilitating both the foundation of independent theory of practical training and organization of practice oriented training in vocational schools.

Keywords: practice theory, shuttle movement, alternative existence, getting used to a profession, professional attitude, functional responsibility, world outlook, specialist's professional development.

В современной научно-педагогической литературе имеется много работ, в которых рассматриваются вопросы содержания и технологии подготовки специалистов разных профессий. Однако, касаясь широкого круга методологических, теоретических и методических вопросов организации обучения, исследователи почти не затрагивают такую важную форму обучения, как профессиональная практика. Она «попадает» в исследовательский контекст, как правило, только при рассмотрении взаимосвязи теоретического и практического компонентов обучения. Этот вопрос поднимается в трудах П. Р. Атутова, С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, Н. И. Думченко, К. Н. Катханова и др. Но сколько-либо самостоятельная «теория практического обучения профессии», или, скажем более кратко, «теория практики», до сих пор отсутствует.

Недооценка практики как суверенной области педагогического знания и недостаточный уровень разработки ее теоретических основ объясняются широким распространением в образовательных учреждениях «снисходительного» отношения к ней как некой «неполноценной» форме обучения, выполняющей служебную, утилитарную функцию. Практика представляется как инструмент проверки и закрепления теоретических знаний, накопленных в период аудиторного обучения, а место ей в учебном плане отводится обычно на старших курсах [2–4].

Создание современной концептуальной модели профессиональной практики не может быть осуществлено без опоры на широкий теоретический опыт, наработанный гуманитарными дисциплинами в области взаимодействия теории и практики, оценки роли трудовой деятельности в становлении и развитии человека. Например, Ф. Гегель в своей работе «Феноменологии духа» предложил концепцию «воспитания посредством труда» (идею «труда как педагогики

человечества»). В ее основе лежит все тот же принцип единства теории и практики, мышления и бытия. Гегель считает, что соединение познающего субъекта и реальности происходит в результате прогресса теории. Но при этом он осознает необходимость присутствия в данном процессе опыта практического отношения человека к миру. Великий философ признает двойственную роль труда (производства) как воспитателя и, соответственно, как творца человека. Труд, замечает он, есть то, благодаря чему человек отделился от природы и осознал «самостоятельность» внешнего мира [9, с. 526].

Современный уровень развития гуманитарных дисциплин дает возможность подойти к анализу феномена практики с новых методологических позиций, в более широком социально-педагогическом измерении и рассматривать ее как *полисистемное* образование. В этом случае в «жизнеобразующем пространстве» практики открываются новые уровни осмысления, важные с точки зрения развития личности будущего специалиста.

Во-первых, практика может быть рассмотрена в контексте семантического перехода «свое – иное» [17]. Учебная деятельность в профессиональной школе, как часть жизненной событийности, несет в себе необходимость постоянной смены одного типа поведения (вида деятельности) личности на другой: современный учебный процесс построен по дискретному принципу, когда обучающимся приходится постоянно чередовать теоретические занятия с практическими работами, аудиторные занятия с производственным обучением. Такой процесс может быть охарактеризован как *челночное движение* (В. С. Библер).

Челночное движение – это путь мысли от ее теоретических, абстрактных форм к практическому, деятельному мышлению и обратно – от действий к абстракциям. Теория и практика – две неразрывно связанные стороны обучения. Отправляясь на практику, будущий специалист проявляет свою учебную позицию, выступает «теоретиком», пытающимся логически осмыслить любой практический факт. Возвращаясь же в аудиторию, с учетом наработанного практического опыта он, наоборот, начинает оценивать теоретические положения, которые осваивает в смысле их применимости, полезности и т. д. Как теоретические знания нельзя оторвать от практики, так без практики нельзя сформировать в структуре личности ни понятийного мышления, ни поведенческих алгоритмов (В. С. Безрукова).

Колебательное, пульсирующее погружение то в теорию, то в практику формирует у обучающихся опыт самопреобразования, обеспечивая, с одной стороны, процедуру рефлексии, с другой – такое важное явление профессионального развития, как перенос навыков, т. е. ранее усвоенных действий и их алгоритмов на новый вид деятельности. Отсутствие в учебном процессе чередования «теория – практика» вообще может привести обучающегося к разочарованию в будущей профессии и оттолкнуть от нее, поскольку сухие теоретические конструкции создают лишь суррогатный образ последней. Профессиональная практика – единственная форма обучения, предоставляющая возможность всецело войти, «погрузиться» в будущую профессиональную деятельность.

Во-вторых, практика – не только форма обучения, но и особый способ существования личности, своего рода *инобытие* для обучающегося (С. А. Рубинштейн). Ведь на практике он не просто включается в профессиональную деятельность, а переосмысливает благодаря собственному реальному опыту многие сложившиеся ранее представления об избранной специальности, видит под новым углом зрения, казалось бы, уже известные явления и факты. Практика предоставляет человеку *риск-опыт* изменения себя, возможность испытать свое Я. Разделение же теории и практики в процессе обучения рождает, в конечном счете, нецелостного, непродуктивного человека, специалиста, не обладающего необходимой профессиональной компетенцией.

Следует учитывать, что разные формы и средства обучения оказывают неравноценное влияние на процессы личностного развития. В качестве наглядного примера приведем классификацию средств обучения Е. Дале – так называемый «опытный конус», построенный по признаку степени формирования практического опыта [16, с. 229]. Средства обучения расположены в конусе сверху вниз по мере роста возможностей передачи ими практического опыта (рисунок). Как известно, структура и содержание обучения предполагают, что большая часть учебного времени отводится символическим и образным восприятию и осмыслению. В то же время для более эффективного обучения, как считает Е. Дале, учащемуся, прежде чем осваивать образный и символический материал, нужно получить достаточный реальный, практический опыт. Практика называется компетентностно-ориентированным обуче-

нием, потому что она ориентирована, прежде всего, на конкретные действия практиканта, а значит – на развитие необходимых компетенций.



Иерархия средств обучения и форм учебной работы в профессиональной подготовке в зависимости от возможностей передачи ими практического опыта

Закономерность накопления человеком профессионального опыта такова – от непонимания проблемы к ее пониманию и последующему «распознаванию». Профессиональное видение складывается тогда, когда человек видит проблему соразмерно представлению о ней специалиста и у него появляется состояние, которое на языке психологии называется *включенной субъектностью* (А. В. Петровский). Оно и обеспечивает выработку профессиональной позиции.

В-третьих, практика позволяет индивиду отстраниться от роли обучающегося, преимущественно пассивной, и «примерить» иную социальную роль – побывать в теле специалиста и через включенную субъектность попробовать реализовать и пережить *деятельностную ответственность* за результаты своего труда. Такое практическое обучение в условиях реального производства,

по выражению А. Шелтена, носит «серьезный характер» [16]. Немецкий исследователь считает, что в начале каждой практической работы необходимо обращаться к личному опыту учащихся и давать им возможность постоянно применять изучаемый материал на практике. Не случайно термин «обучение» с немецкого языка переводится как «дающее, главным образом, направление».

Преимущество практико-ориентированного профессионального образования состоит в том, что молодежь рано входит в *мир взрослых*. Это важнейшее воспитательное событие, ценность которого в нашей педагогике пока еще до конца не понята. Молодой человек уже не просто ученик, а человек, действующий ответственно и творчески, сознательно относящийся к жизни. Он знакомится с людьми, с которыми вместе работает в бригаде, отделе, цехе и которые имеют различный возраст, происхождение и образование; через освоение профессиональных навыков учится соблюдать общепринятое, нормативное, соответствующее рабочему месту поведение, которое в процессе аудиторного обучения невозможно сформировать.

В-четвертых, практика ко всему прочему есть когнитивная деятельность обучающихся. Она выступает, с одной стороны, как средство актуализации ранее усвоенных знаний, которые необходимы для решения поставленных производственных задач; с другой стороны – как шанс научиться интегрировать эти знания. Умение интеграции информации из различных областей науки тесно связано с высоким уровнем развития аналитико-синтетической мыслительной деятельности обучающихся: анализом, синтезом, сравнением, обобщением.

Большинство исследователей сходятся во мнении, что практика – инструмент верификации полученных теоретических знаний. Благодаря их проверке на практике у учащихся не остается сомнений в правильности соответствующих затверженных научных положений. Однако, как указывает В. И. Орлов, практика выступает критерием истинности не столько научного знания, сколько того знания, которое непосредственно *лично* освоено и присвоено студентами в теоретическом обучении, т. е. лично значимо [11]. Это не простое «приложение» прошлых знаний к новым фактам и задачам, а, как отмечает А. С. Белкин, использование человеком витагенного (прожитого) опыта для познания, раскрытия и присвоения нового [5].

В-пятых, в процессе практики будущий специалист должен научиться «представительствовать», т. е. получать новый профессиональный опыт и быть его носителем, уметь выражать и поддерживать всю усвоенную совокупность производственных и общественных отношений. Например, для педагога профессиональной школы вдвойне важно стать носителем той профессии, которой он будет обучать других. Педагог, если он хочет стать профессионалом, должен научиться «представительствовать». На это и направлена практика, которая позволяет будущему педагогу погрузиться в стихию трудовых будней, вдохнуть в себя атмосферу производственной среды, соотнести свои ценности с ценностями профессиональной сферы, разделить и принять их. Б. Д. Эльконин писал по этому поводу: «Учитель математики, обучающий подростков, лишь потому добивается хоть какого-то успеха, что сам занят математическим мышлением, оно интересно ему, и он не только преподает математику, но и “живет в ней”, т. е. является хотя бы немножко ее фанатиком. В этом случае он представляет и выражает науку и мысль как форму бытия, а не только как отдельный специальный предмет» [17, с. 64].

В-шестых, практика может быть рассмотрена как некий *переход* субъекта учебного процесса посредством реальной активной, «пристрастной» деятельности к новому жизненному содержанию, формированию иного субъектного *образа мира* (А. Н. Леонтьев, С. Д. Смирнов). Благодаря такой «пристрастной» деятельности происходит присвоение социального и профессионального опыта, осуществляются развитие профессионально важных психических функций и способностей человека, выстраивание многоуровневой системы отношений человека с миром, окружающими людьми и с самим собой.

Обучающийся во время практики *вживается* в конкретный тип профессиональной среды, находит себя в профессии. Практика обеспечивает, в зависимости от уровня развития и направленности его личности, оптацию (окончательный выбор профессии), претворение в жизнь содержания профессиональной подготовки, профессиональную адаптацию (усвоение норм и требований, предъявляемых данной профессией) и профессиональную социализацию. Именно через практику будущий специалист начинает осознавать себя личностью в профессиональном плане, а свою деятельность –

частью деятельности большой социальной общности (трудового коллектива). Профессиональная деятельность не может протекать вне социального контекста, а профессиональные качества, становясь стержнем личности человека, формируют его отношение к другим жизненным сферам, определяя в итоге его профессиональную судьбу.

В качестве примера организации «жизнеобразующего пространства» практики возьмем систему ремесленного обучения, которое также, как и формируемая им ремесленная деятельность, обладает антидихотомическим характером, обуславливающим возможность «снятия» в нем противоречий между традиционным и инновационным, нормативным и творческим, эксклюзивным и массовым, индивидуальным и коллективным и др. [8]. Все это находит отражение в содержании подготовки ремесленников, которая строится на принципах интегративности и целостности теоретической и практической составляющих. Выражаясь словами Э. Фромма, речь идет о подготовке человека продуктивной ориентации, развивающего в себе в условиях обучения все ипостаси человеческого существования, являющегося творцом как собственного, так и общественного бытия [15].

В завершение еще раз отметим, что профессиональная практика до сих пор остается малоразработанным направлением педагогической науки. Концепция практико-ориентируемого образования, реализуемая в рамках образовательных стандартов третьего поколения, пока не получила достаточного теоретического обеспечения в части методологии организации и проведения профессиональной практики. Более того, практика как одна из двух основных форм обучения, как ни странно, вообще остается вне рамок данной концепции. Научные публикации по данной проблематике в основном ограничены разработками, имеющими выраженный утилитарно-прикладной характер. Сегодня отсутствуют исследования профессионального развития личности в условиях профессиональной практики, а в имеющихся работах даже не затрагиваются вопросы выявления ее «личностного эквивалента», не учитывается витагенный потенциал и субъектный характер практики. Между тем организация практики в профессиональных учебных заведениях отстает от требований, предъявляемых в настоящее время выпускнику на рынке труда и молодому специалисту на производстве.

Как показывает анализ методического инструментария программ практики, большинство их авторов видят в ней сугубо дополнительную форму обучения – «подспорье» для закрепления знаний, полученных учащимися во время теоретических занятий. Такой односторонний подход значительно выхолащивает педагогическую сущность практики, а узкое содержательное наполнение понятия сужает, примитивизирует собственно содержание данного вида обучения. На наш взгляд, разработка методологической базы и современной теории практики заслуживает особого внимания, поскольку это повлечет за собой более существенные изменения и в самих образовательных процессах. Чем полнее будут наши представления о практике как о социальном, психолого-педагогическом и культурно-образовательном феномене, тем рациональнее она может быть построена и тем эффективнее будет «работать» на человека, общество и систему образования.

Литература

1. Атутов П. Р. Педагогика трудового становления учащихся: избр. тр.: в 2 т. М.: Кумир, 2001.
2. Абдуллина О. А., Загрязкина Н. Н. Педагогическая практика студентов: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1989. 141 с.
3. Батышев С. Я. Подготовка рабочих-профессионалов. Рос. акад. образования. М., 1995. 246 с.
4. Безрукова В. С. Новая парадигма педагогической практики студентов // Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: современные педагогические технологии: сб. науч. тр. / под ред. В. С. Безруковой, Н. К. Чапаева. Екатеринбург: Свердл. инж.-пед. ин-т, 1993. Вып. 4. С. 83–94.
5. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование. Голографический подход. Екатеринбург: УрГУ, 2001. 108 с.
6. Беляева А. П. Методология и теория профессиональной педагогики. СПб.: Питер, 1999. 490 с.
7. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век. М.: Политиздат, 1991. 413 с.
8. Ефанов А. В. Ремесленное образование в России: ценности, содержание, технологии: колл. моногр. / И. П. Верещагина, А. В. Ефанов, Н. К. Чапаев и др.; науч. ред. Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. 180 с.

9. История философии в кратком изложении / пер. с чеш. И. И. Богута. М.: Мысль. 1991. 590 с.
10. Леонтьев А. Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М.: МГУ, 1994. 286 с.
11. Орлов В. И. Методические основы обучения. М.: Маркетинг, 2000. 72 с.
12. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
13. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 720 с.
14. Смирнов С. Д. Образ мира как предмет психологии познания // Категории, принципы и методы психологии: сб. тез. VI Всесоюз. съезда психологов СССР. М., 1983. Ч. 1. С. 60–62.
15. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 415 с.
16. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику: учеб. пособие. Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1996. 288 с.
17. Эльконин Б. Д. Психология развития: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 144 с.

УДК 378.14

Н. С. Бушмакина,
О. Ф. Шихова

ОЛИМПИАДА ПО ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье показаны возможности формирования творческих профессиональных компетенций студентов технического вуза – будущих строителей – с помощью подготовки и проведения олимпиады по инженерной графике. Сопоставляются понятия «творческие компетенции», «творческие способности» и «творческие профессиональные компетенции». Представлена структура инженерно-графической компетенции. Наиболее важные ее составляющие выявлены методом групповых экспертных оценок и положены в основу содержания олимпиадных заданий отборочного и основного туров. Для более аргументированного отбора заданий целесообразно проводить их педагогическую экспертизу, учитывая требования Федеральных государственных образовательных стан-