

Л. Е. Солянкина
Волгоградский филиал
Международного славянского института

Практико-ориентированный принцип как условие подготовки бакалавра: историко-культурный и методологический аспект

Профессиональное образование

Современный российский социум и государство в вопросах кадрового обеспечения рынка труда ориентированы на снижение затрат на обучение невостребованных студентов и повышение качественной составляющей профессионального образования. Именно поэтому целью высшего профессионального образования сегодня становится подготовка компетентного специалиста. Педагогика высшей школы в последнее время акцентирует внимание на разработке средств интенсификации профессионального развития человека в ситуации, «имитирующей» его будущую профессиональную деятельность.

Принятие Россией единой системы высшего образования, базирующейся на двух образовательных уровнях (бакалавриат и магистратура), и развитие единых критериев оценки качества преподавания и образования ставит перед высшей школой задачи формирования такой системы образования, которая смогла бы обеспечить преодоление репродуктивного стиля обучения и переход к новой парадигме образования, ориентированной на становление компетентного специалиста. Выявление концептуальных основ личностно-профессионального развития такого специалиста требует серьезного обоснования принципов построения образования, ориентированного на компетентностную парадигму.

Обращение к проблеме подготовки бакалавра обусловлено новым требованием образовательного стандарта 3-го поколения, предполагающим в большей степени практико-ориентированную направленность образовательного процесса с целью формирования общих и профессиональных

компетенций. В соответствии со стандартом бакалавр стоит на первой ступени профессиональной подготовки и по уровню образования, безусловно, уступает специалисту и магистру.

В настоящее время образовательные программы по бакалавриату рассчитаны на четыре года и завершаются итоговой аттестацией с присвоением выпускнику степени «бакалавр», удостоверяемой дипломом, в котором указывается направление подготовки (например, «бакалавр экономики»). Степень бакалавра дает право продолжать образование на следующей ступени, в первую очередь в магистратуре. Уровень бакалавриата обеспечивает овладение общекультурным компонентом профессионального образования (ключевыми компетенциями), а также ориентировочной основой действий в будущей профессиональной сфере, готовность к решению задач современной профессиональной среды (базовыми компетенциями). Однако при поступлении на работу профессиональные возможности бакалавров оцениваются с учетом уровня и характера полученной подготовки непосредственно работодателем, который, в свою очередь, воспринимает бакалавров как лиц с незаконченным высшим образованием. Именно это обстоятельство отталкивает многих руководителей и ориентирует их на сотрудничество со специалистами, имеющими «полноценный» диплом о высшем образовании. Вместе с тем производству сегодня как никогда требуется именно бакалавр, поскольку на рынке труда ощущается острая нехватка компетентного специалиста, способного осуществить связь между руководителем предприятия (подразделения) и непосредственным исполнителем (рабочим).

Совершенно очевидно, что социальные ожидания связаны именно с повышением качества профессионального образования, которое ориентировано сегодня на подготовку компетентного выпускника. Поэтому в современной педагогической науке интенсивно развивается компетентностный подход как методологическая основа проектирования образовательных систем. В соответствии с этим подходом содержание образования модернизируется и представляется как система компетентностей, интегрирующая

совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, умений и знаний для эффективного решения профессиональных задач. Компетентностный подход, согласно позиции В.В.Серикова, впитывает в себя достижения культурологического и деятельностного подходов к содержанию образования и вместе с тем актуализирует прагматический, действенный компонент профессиональной культуры. Компетентность, в свою очередь, выступает как личностное качество, основывающееся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное социально-профессиональной характеристикой человека [9: 344].

Безусловно, подготовка бакалавра в условиях компетентностной модели высшего образования требует опоры на новые принципы.

Принцип — это знание о педагогической деятельности, о том, как организовать учебно-воспитательный процесс (как правильно поставить взаимосвязанные цели обучения, воспитания и развития; какое содержание образования отобрать для этих целей, какие методы и формы обучения и воспитания выбрать). Принцип — это предписание, как действовать для достижения поставленных целей. Он включает знание о закономерностях и противоречиях педагогического процесса, требования и правила их выполнения и условия реализации принципа.

Принципы создаются с учетом условий и факторов, определяющих конкретные формы воспитания и обучения, и объективно обусловлены состоянием образовательной сферы в данный период и возникающими в обществе требованиями к образованию. Очень важно, что обоснование нового принципа требует соблюдения определенных исследовательских процедур и условий. Так, В.В.Краевский поясняет: чтобы принципы были содержательными и действительно служили вехой на пути от теории к практике, необходимо кроме закономерностей использовать другие многообразные знания. Нужно учесть цели образования, конкретные условия, в которых протекает педагогический процесс, возрастные и другие особенности учащихся, способы создания учебных и воспитательных ситуаций. Если

имеется в виду преподавание одного из учебных предметов, то учитывается и специфика этого предмета, логика и содержание науки, служащей одним из источников его построения, и многое другое [5: 71–77]. К главным педагогическим принципам он относит гуманистическую ориентацию, гуманитаризацию, информатизацию, целостность и учет возрастных и индивидуальных особенностей.

В педагогической литературе можно встретить как традиционные принципы научности, системности, доступности и пр. (учебники Ю.К.Бабанского, Б.Т.Лихачева, И.П.Подласого, И.Ф.Харламова), так и достаточно новые принципы демократизации (В.А.Сластенин, А.Н.Джуринский), проблемности и мотивации (О.С.Гребенюк). О практико-ориентированном принципе вскользь упоминается в учебниках по педагогике и истории педагогики. Вместе с тем идея практической направленности образования в педагогике не нова. Анализируя историко-педагогические и философские основания практико-ориентированного процесса личностно-профессионального развития компетентного специалиста (бакалавра), следует обратить внимание не только на историю развития высшей школы в России, но и на становление в образовании практико-ориентированного принципа.

Практико-ориентированный принцип чаще всего понимается как ведущий регулятив вхождения личности в трудовую деятельность, которая, в свою очередь, для человека на протяжении большей части его жизни является ведущей и определяющей. Активное вхождение в трудовой процесс и социальные отношения, свободное определение ребёнком собственных целей реально его изменяют, формируя опыт и способности выхода за свои собственные пределы. Таким образом, формируются личностная активность, устремленность в будущее, к свободной реализации своих потенций [11: 271]. Более того, вхождение в трудовой процесс, как и вхождение в жизнь, зависит от личностных смыслов. Важнейшим духовно-личностным новообразованием сознания развивающейся личности и является способность придавать личностный смысл всем актам своей жизнедеятельности. Утверждая

это, Е.В.Бондаревская обращается к известному философскому положению о том, что обретение смыслов — суть бытия человека. Человек находит, обнаруживает, выбирает смысл среди ценностей жизни и культуры. Бессмысленная жизнь — это жизнь вне культуры. «Быть человеком, — писал В. Франкл, — это быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и к ценностям, требующим реализации» (цит. по: [2: 17]).

Новое, а скорее, модернизированное понимание практико-ориентированного принципа образования требует серьезного анализа этой дефиниции в контексте данного исследования. Более того, практико-ориентированный принцип незаслуженно забыт. Он опирается на важнейший философский посыл о том, что эффективность и качество образования проверяются, подтверждаются и направляются практикой, поскольку практика — критерий истины, источник познавательной деятельности и область приложения результатов обучения [8].

На протяжении истории зарождения и развития этого принципа его трактовка претерпевала изменения, поскольку, как было отмечено выше, принципы носят исторический характер. Впервые очередь он связывался с трудом и жизнью. Педагог-гуманисты предлагали учить детей труду, «поскольку это не только полезно само по себе, но и может пригодиться в будущем, учитывая превратности судьбы человека» (Э.Роттердамский) [10, I].

В эпоху Просвещения Ж.-Ж. Руссо указывал на большое значение в воспитании человека опыта, который приобретается им в процессе взаимодействия с вещами. В России в этот период М.В.Ломоносов писал о необходимости включения в процесс обучения практики — опытной проверки результатов, практических занятий, наблюдений: «Из наблюдений устанавливать теорию, через теорию исправлять наблюдения — есть лучший всех способ к изысканию правды» (Там же, II).

Такое взаимодействие, безусловно, происходило в процессе практической деятельности. И. Г. Песталоцци, обосновывая идеи трудового воспитания, предлагал соединить обучение с производительным трудом, т.к.

труд учит презирать слова, оторванные от дела. О связи учебы с трудом и жизнью писали В. Гумбольдт, А. Дистервег, Р. Оуэн, выступавшие за подкрепление теоретических знаний практической деятельностью.

Классики марксизма на основе принципа связи обучения с жизнью и трудом выдвинули принцип политехнизма, что было связано с тенденциями индустриализации. Стремительное развитие производства требовало подготовки специалиста, знакомого с основными принципами этого производства и орудиями труда. Иными словами, трудовая, практико-ориентированная направленность образовательного процесса кроме сугубо воспитательных стала решать еще и прагматические задачи.

В противовес политехническому образованию на рубеже XIX–XX вв. как в России, так и за рубежом оформилась идея трудовой школы. В Германии Г. Кершенштейнером была обоснована и реализована модель трудовой школы для народа, основной задачей которой было при минимуме научного материала развить у будущих рабочих максимум умений, способностей и пробудить радость от труда на службу государству. Его соотечественник Р. Зейдель, формулируя идею о пользе ручного труда, сетовал на то, что «образование стоит в стороне от практической жизни и поэтому скорее отдаляет, нежели подготавливает к ней подрастающего ребенка» [10, III].

Д. Дьюи, будучи автором идеи об обучении «путем делания», выдвинул тезис о том, что критерием любой теории является ее полезность, которую можно проверить в процессе решения учеником возникающих на практике познавательных задач. Ему принадлежит фраза: «Унция опыта значит больше, чем тонна теории».

В России начала XX в. идеи о практико-ориентированном характере обучения развивались в русле гуманистического и социально-технократического направлений. Л. Н. Толстой как великий гуманист призывал к развитию свободной активности и творчеству. В качестве основополагающих средств предлагались экскурсии, опыты, наблюдения подлинных явлений и предметов. Связь с жизнью в его яснополянской школе осуществлялась благодаря

практическому характеру обучения и воспитания. Крестьянские дети на основе собственного опыта, в процессе практических занятий познавали основы не только грамоты, но и жизни.

На фоне социальных и политических потрясений, произошедших в России, появились идеи об образовании человека, живущего интересами общества и трудящегося на благо этого общества. В основу образовательных концепций Н. К. Крупской, А. В. Луначарского, М. М. Пистрака под влиянием социалистической индустриализации была положена марксистская идея о политехническом образовании. Принцип политехнизации школы подменил истинную практико-ориентированную направленность обучения. Политехническая школа должна была давать учащимся прочные основы общеобразовательных и политехнических знаний, воспитывать любовь к труду и готовность к общественно полезной деятельности. М. М. Пистрак отвергал необходимость сажать рабочих или их руководителей за парту, он писал, что «дать производителям в руки науку о производстве — значит поставить учебу рука об руку с участием в производстве». Надо, чтобы учились параллельно и в прочной связи с работой на производстве. Отсюда и непрерывная производственная практика студентов, отсюда и громадный рост разнообразных профтехнических учебных мероприятий для рабочих на производстве, отсюда комбинаты рабочего образования, «колхозные университеты», отсюда и тенденция к высшим формам связи обучения с производительным трудом — к предприятию-школе, к заводу-втузу¹... Тенденции, которые приобретает современная тяга рабочих к учебе, — это тенденции политехнического порядка. В результате мы придем «к рождению нового поколения производителей, понимающих научные основы всего промышленного производства (Энгельс), это ведет к тому, чтобы каждый рабочий, отнюдь не отрываясь от производства, а в самом процессе производства и на основе изучения процессов производства мог приобрести любую, самую высшую квалификацию» [10, III].

Н. К. Крупская в тезисах доклада «Система народного образования» дала пояснения,

что в политехнической школе обслуживающий труд сменился на общественно полезный. В этих школах изучается определенная отрасль производства (промышленность, сельское хозяйство, муниципальная деятельность), однако общеобразовательный и политехнический уклон обеспечивается благодаря тому, что «за исходный пункт взято практическое и теоретическое изучение определенной отрасли труда» [6].

Благодаря принципу политехнизма был снижен возрастной ценз обучения профессии. Об этом В. И. Ленин писал: «Политехнический принцип не требует обучения всему, но требует — основам современной индустрии вообще. Переход к этому (в данный тяжелый момент) — уступка: допустить с 14 лет профессиональную школу» [4: 21].

Но ближе всех к современному пониманию практико-ориентированного принципа в профессиональном образовании был П. П. Блонский. В своей книге «Педагогика» он писал: «Маркс показал необходимость всестороннего образования, состоящего из соединения труда с обучением и практического технического обучения с теоретической технологией, — необходимость, вытекающую из самих условий развития капиталистического производства. Такое трудовое воспитание называется политехническим или интегральным» [1]. Именно интегративность сегодня является основной характеристикой практико-ориентированного принципа. В этом вопросе, вслед за анархистом П. Кропоткиным, П. П. Блонский такое образование считает по-настоящему полным, поскольку оно дает ученику «такое направление, которое при дальнейших его занятиях влекло бы его к истине, к любви, к красоте формы и содержания, к чувству необходимости стать полезной единицей наряду с другими людьми и слить свое сердце с общечеловеческой жизнью» (Там же).

Н. К. Крупская вспоминала, что в Академии социального воспитания П. П. Блонский «завел такой обычай, что студенты проводили 1-е полугодие на производстве не в качестве инженеров, докладчиков и т. д., а работали у станка. Это наложило очень большую печать на их работу» [7: 24].

Практико-ориентированный принцип в современной высшей школе исходит из

того, что конечной целью познания являются не знания сами по себе, а практическое преобразование действительности, воплощение их в жизнь. «Все то, что стало объектом теоретического познания, со временем становится объектом практического сознания, а затем и практического действия человека» — в этом заключается сущность единства теории и практики [3: 69]. Практика как форма профессионального обучения в высшей школе основывается на профессиональных знаниях, опирается на определенный теоретический фундамент, обеспечивая практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, овладения способами её организации. Спецификой этой деятельности является то, что в ней осуществляется идентификация с будущей профессиональной деятельностью. Практика проводится в условиях, адекватных условиям самостоятельной профессиональной деятельности, и характеризуется тем же многообразием функций и отношений, что и работа специалиста.

В сфере профессионального общения часто наблюдается неравенство сторон, что свидетельствует о нарушении субъект-субъектности отношений. Нарушение это чаще всего не несет в себе никакого унижения и обусловлено особыми условиями взаимодействия сторон — условиями зависимости от действий специалиста других людей, которая и определяет необходимость будущему специалисту знать и быть готовым применить этический кодекс, предписания и правила поведения в условиях неравенства и зависимости.

Эти отношения зависимости можно эффективно сформировать у бакалавра только в процессе практикоориентированного обучения. Для этого учебные занятия необходимо моделировать на основе реальных производственных ситуаций, в ходе которых бакалавр усваивает алгоритм действий, регламентирующих применение специалистом своей власти над другими людьми. Следует обратить внимание студентов и на то обстоятельство, что профессиональное общение в условиях демократизации общества предполагает равенство и отсутствие принуждения.

Одним из аспектов содержания профессиональной подготовки бакалавра является формирование у него представлений о корпоративности (обособленность и преданность узким групповым интересам в рамках профессиональных объединений — корпораций). В данном случае речь идет о том, что будущий специалист в своей профессиональной деятельности должен, прежде всего, ориентироваться на сохранение и культивирование профессиональных тайн и секретов. Эта сторона профессиональной морали одна из самых древних. Она сформировалась в процессе зарождения ремесел, когда цеховые секреты передавались от отца к сыну, от мастера к подмастерью или же умирали вместе с мастером. Секреты не только хранились, шифровались, воровались, но могли стать причиной убийства, ибо они приносили деньги, славу, власть. Уместно вспомнить и неразгаданные до сего дня тайны древнеегипетских жрецов, и зашифрованные послания алхимиков, и оставшиеся невосстановленными формулы страшных ядов средневековых фармацевтов, и утерянные рецепты французских парфюмеров, и пр. И сегодня практически каждая профессия содержит в себе какие-то секреты, без которых трудно, а иногда и невозможно стать мастером своего дела. Это качество важно и для экономиста, который несет ответственность за серьезные финансовые документы.

Сформировать корпоративную этику у студента можно только в ходе практикума — ситуационных игр, погружения в реальный производственный процесс и т.д.

Сегодня многие тенденции свидетельствуют об актуальности и необходимости нового толкования практико-ориентированного принципа. В международном сообществе, занимающемся проблемами образования, возник термин, который буквально переводится как «обучение по всей ширине жизни» (life-span education). Это понятие расширяет границы образования и дополнительно включает все формы обучения на всех этапах жизни человека. Такой подход к непрерывному образованию ориентирует в первую очередь на реализацию прагматической составляющей, в центре внимания которой находятся прикладные

знания и умения, прежде всего относящиеся к сфере профессиональной деятельности. Способность поиска и освоения личностью прагматических знаний и умений не только актуализирует проблему самооценности знаний и учебной деятельности, но инициирует адаптационную функцию образования. В данном случае образование предстает как фактор перманентного приспособления человека к изменяющимся условиям его жизнедеятельности, что, в свою очередь, требует включения опережающих механизмов образования, основанных на предвидении социальных изменений. Более того, нельзя забывать о важнейшей гуманистической функции образования, ориентирующей на пожизненное обогащение творческого потенциала личности и его реализацию.

В заключение следует отметить, что подчинение образования производственным задачам инициировало проектирование новой модели образования, построенной на основе компетентностного подхода. Эта тенденция, в свою очередь, актуализировала новое понимание практико-ориентированного принципа, которое позволит перевести профессиональные знания, умения и навыки на уровень профессиональной компетентности.

Литература

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский. — М., 1979.

2. Бондаревская, Е. В. Становление теории личностно ориентированного воспитания /

Е. В. Бондаревская // Актуальные проблемы современного воспитания: целостный подход: сб. науч. тр. и материалов по итогам науч. конф. Волгоград, 27–30 сент. 2004 г.: в 2 ч. — Волгоград: Перемена, 2005. — Ч. 1. — 406 с.

3. Воронович, Б. А. Философский анализ структуры практики / Б. А. Воронович. — М.: Мысль, 1972.

4. Записи В. И. Ленина // Нар. образование. — 1958. — № 4.

5. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. и асп. педвузов / В. В. Краевский. — М. — Волгоград: Перемена, 2002.

6. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения: в 6 т. / Н. К. Крупская. — 1979. — Т. 3.

7. Крупская, Н. К. Педагогическая квалификация / Н. К. Крупская. — 1929. — № 3.

8. Подласый, И. П. Педагогика / И. П. Подласый. — М., 1999.

9. Сериков, В. В. Компетентностная модель содержания высшего образования — путь к новому качеству / В. В. Сериков // Управление качеством профессиональной подготовки специалистов в условиях перехода на многоуровневое образование: сб. науч. ст. по итогам Всерос. науч.-практ. конф. Волгоград, 22–25 сент. 2008 г.: в 2 ч. — Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2008. — Ч. 1. — 381 с.

10. Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. / под общ. ред. А. И. Пискунова. — М.: ТЦ «Сфера», 2006.

11. Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Замер. — СПб., 1997.