

**О ЗНАЧЕНИИ СИСТЕМНО-ИСТОРИЧЕСКОГО ПОДХОДА
ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ
ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Одно из ключевых звеньев социально-экономической перестройки — кардинальная реформа системы образования. Очень остро сейчас стоит вопрос об опережающем развитии школы по отношению к технико-экономической перестройке народного хозяйства. Важное значение в решении данной проблемы отводится высшему педагогическому и, в частности, инженерно-педагогическому образованию: уровень подготовки выпускников педагогических и инженерно-педагогических вузов и факультетов будет определять качество подготовки учащихся школ, ПТУ, техникумов.

Проблема развития и совершенствования инженерно-педагогического образования приобретает особую актуальность в связи с намеченной в партийно-правительственных документах перспективной сближения и объединения (слияния) общеобразовательной и профессиональной школы. Эта перспектива предполагает наряду с развитием всеобщего среднего образования развитие всеобщего профессионального образования, что, по нашему мнению, обусловит необходимость развития инженерно-педагогического образования и «вглубь», и «вширь». Таким образом, за ним — будущее, его перспективность очевидна и бесспорна.

Сложившаяся на данном этапе система подготовки инженерно-педагогических кадров не удовлетворяет в полной мере требованиям перестройки как в количественном, так и в качественном отношении.

Поэтому возникла необходимость в создании концепции развития инженерно-педагогического образования.

Ее разработкой заняты сейчас как отдельные ученые, так и целые творческие коллективы кафедр, факультетов и институтов, осуществляющих подготовку инженеров-педагогов.

Подготовка инженерно-педагогических кадров, сложившаяся в настоящее время, представляет систему или совокупность организованных определенным образом, упорядоченных, объединенных в единое целое элементов. Поэтому «адекватное представление о ней требует трех плоскостей ее исследования — предметной, функциональной и исторической», являющихся «пе-

обходимыми и достаточными методологическими компонентами системного подхода»¹.

Системный подход необходим и при разработке концепции инженерно-педагогического образования.

Анализ публикаций последних лет, посвященных проблемам развития и совершенствования инженерно-педагогического образования, показал, что большинство авторов исследуют проблемы подготовки инженеров-педагогов только на предметном и функциональном уровнях, нередко ограничиваясь рассмотрением лишь отдельных сторон проблем, например таких, как определение оптимального содержания инженерно-педагогической подготовки в целом или отдельных циклов и дисциплин; совершенствование методов и форм учебно-воспитательного процесса на инженерно-педагогических факультетах и в вузах; укрепление их материально-технической базы и др.

Предметный подход к исследованию позволяет «схватить, описать, смоделировать состав и строение данной системы», но не является достаточным для рассмотрения динамической системы и, тем более, для прогнозирования ее развития². Исходя из этого положения, разработки отдельных компонентов системы инженерно-педагогического образования вне их связи между собой, с системой в целом, а также без учета места инженерно-педагогического образования в системах педагогического и инженерного образования следует считать неполным с точки зрения задачи создания концепции развития инженерно-педагогического образования.

Рассмотрение системы подготовки инженерно-педагогических кадров на современном этапе предполагает функциональное исследование ее структуры и внутренней организации как целостного объекта с выяснением внутрисистемных связей и отношений. Но функциональный аспект в анализе любой сложной системы дает представление о ней на горизонтальном срезе, а значит, так же, как и предметный, не может быть признан достаточным для научного обоснования перспектив развития системы, в нашем случае — системы подготовки инженеров-педагогов.

Важнейшей составляющей системного подхода является исторический (генетический) аспект, устанавливающий развитие системы «по вертикали»: ее возникновение, становление, эволюцию и т. д.

В. И. Ленин, отстаивая принцип историзма, требовал «смотреть на каждый вопрос с точки зрения того, как известное явление в истории возникло, какие главные этапы в своем раз-

витии это явление проходило, и с точки зрения этого его развития смотреть, чем данная вещь стала теперь»³.

Поэтому, обосновывая значение исторического подхода для разработки концепции инженерно-педагогического образования, подчеркнем, что обращение к истории необходимо для установления генезиса инженерно-педагогического образования, определения ведущих тенденций, закономерностей его развития, а также выявления актуальных, ценных, с точки зрения дальнейшего совершенствования инженерно-педагогического образования, сторон в имеющемся опыте подготовки инженеров-педагогов.

«Педагогическое прогнозирование как часть социального изучает объекты, которые нельзя рассматривать *вне исторического контекста их развития* (подчеркнуто нами. — Л. Т.) и вне конкретных условий их функционирования»⁴. И утверждение, что «...слабость историко-педагогических знаний теории советской педагогики в известной мере объясняет наблюдающийся доселе застой в развитии педагогической теории» (добавим: и практики), можно распространить, в частности, и на инженерно-педагогическое образование⁵.

Попытаемся доказать это.

Известно, что первые попытки подготовки преподавателей специальных и общетехнических дисциплин для средних профессиональных учебных заведений были предприняты еще в 20—30-е гг. Но лишь в 60—70-е гг. инженерно-педагогическое образование оформилось как система и самостоятельная отрасль педагогического образования. Однако в 60-е гг., когда вновь возник вопрос о подготовке преподавателей общетехнических и специальных дисциплин (по аналогии эти годы следовало бы назвать периодом «возрождения» инженерно-педагогического образования), возрождения идей опыта 20—30-х гг. не произошло. Предвзятый, с заранее определенной негативной установкой подход к оценке прошлого опыта не позволил выявить прогрессивные идеи, положительные стороны в практике подготовки преподавателей общетехнических и спецдисциплин 20—30-х гг., не было проведено всестороннего научного анализа и не была дана объективная оценка этому опыту*.

Обратимся к нескольким конкретным примерам.

В фондах ЦГА РСФСР сохранилась «Схема педагогического образования в РСФСР», принятая на заседании Коллегии Главпрофобра 5.07.21.⁷ В перечне педагогических учебных за-

* Следует отметить, что и сегодня на рубеже 80—90-х гг. в ряде работ сохраняется негативная оценка опыта подготовки специальных педагогических кадров в 20—30-е гг.⁶

ведений в «Схеме» названы технико-педагогические курсы и отделения, призванные осуществлять подготовку преподавателей общетехнических и специальных дисциплин для профессиональных училищ, школ и техникумов. Срок обучения на технико-педагогических отделениях институтов устанавливался четыре года (на один год больше по сравнению с другими отделениями). Таким образом, в этом документе была впервые предпринята попытка учесть специфику профессии инженера-педагога, ее полифункциональность. Эта идея в силу ряда объективных причин (в первую очередь, экономического плана) не была реализована на практике и впоследствии оказалась забытой. Не вспомнили о ней и в 60-е гг., когда срок обучения на вновь открывшихся индустриально- и инженерно-педагогических факультетах был определен по аналогии с инженерными вузами — 5 лет.

Принятое без серьезного теоретического обоснования решение не учитывало, что на инженерно-педагогических факультетах (в отличие от пединститутов) должны готовиться преподаватели не одной-двух учебных дисциплин, а целого ряда дисциплин, и вызвало трудности в установлении номенклатуры обязательных для изучения на инженерно-педагогических факультетах учебных дисциплин и оптимального их соотношения (в первую очередь дисциплин психолого-педагогического и технического циклов), в определении типов и сроков проведения учебных практик и др. Это не могло не сказаться на качестве педагогической и инженерной подготовки выпускников указанных факультетов. В субъективном (без учета исторического опыта) подходе к установлению в 60-е гг. срока обучения на инженерно-педагогических факультетах в известной мере были заложены некоторые из недостатков и сложностей в дальнейшем функционировании системы инженерно-педагогического образования.

Позднее, когда оказалось, что качество подготовки специалистов на инженерно-педагогических факультетах не всегда и не в полной мере удовлетворяет предъявляемым требованиям, некоторыми учеными и практиками стали высказываться предложения об увеличении сроков обучения. Как следует отнестись к таким предложениям? По нашему мнению, это пример экстенсивного подхода к разрешению проблемы. Необходимо искать другие пути совершенствования инженерно-педагогического образования.

Сегодня существуют две организационные формы подготовки инженерно-педагогических кадров:

5-летняя — на базе общего среднего образования;

1-годичная — на базе высшего образования*.

Первая ведет начало с 60-х гг., вторая существует, начиная с 20-х гг.

Достаточно ли гибка и мобильна сложившаяся система? Согласитесь, что нет, поскольку ориентирована она лишь на два уровня базового образования. Но ведь на инженерно-педагогические факультеты и в инженерно-педагогические институты поступают выпускники и СПТУ, и средних специальных учебных заведений (в том числе и индустриально-педагогических), а не только общеобразовательных школ. Но учебный план, программы и сроки обучения для всех студентов 5 лет.

Между тем на основании изучения архивных материалов нами установлено, что в 20—30-е гг. имелось большое разнообразие организационных форм подготовки инженеров-педагогов, которые учитывали различные варианты базовой подготовки: общее среднее, среднее специальное, высшее техническое (или сельскохозяйственное) образование. Например, индустриально-педагогический институт им. К. Либкнехта осуществлял 5-летнюю подготовку на базе среднего (общего) образования, в Лосиноостровском агропедагогическом институте предполагалось 3-годичное обучение на базе среднего специального (сельскохозяйственного) образования, на технико-педагогическое отделение одногодичных Высших научно-педагогических курсов принимались лица как с высшим, так и незаконченным высшим техническим образованием, Высшие педагогические курсы и агропедагогические отделения вузов готовили преподавателей общетехнических и специальных дисциплин на базе только высшего образования и т. д.

Закономерен вопрос: почему в наше время утрачен дифференцированный подход к подготовке инженеров-педагогов на базе общего среднего и среднего специального (в том числе и индустриально-педагогического) образования? Ответ на него, по нашему мнению, заключается в нарушении в 60-е гг. исторического подхода в оценке опыта подготовки специальных педагогических кадров, выразившемся в данном случае в неполноте исторического анализа генезиса организационных форм обучения.

Доказательством необъективного отношения к историческому опыту может быть следующий пример.

Первым в стране учебным заведением по подготовке преподавателей общетехнических и специальных дисциплин для техникумов, профессиональных школ и курсов был открытый в 1920 г. Петроградский технико-педагогический институт (ПеТеПИ). На отделении мотокультуры (механизации сельско-

* Соответственно 6-летняя и 2-годичная по заочной форме обучения.

го хозяйства) ПеТеПИ подготовка осуществлялась на двух качественных уровнях:

1) на базе высшего образования готовили преподавателей для проведения теоретических занятий (в течение 4 месяцев);

2) на базе среднего специального образования — руководителей практических занятий (в течение 6 месяцев).

Такой подход к подготовке специалистов для профессиональных школ и техникумов был оправдан рядом социально-экономических причин, но разноуровневая подготовка преподавателей теоретического и практического обучения стала традиционной и сохранилась до наших дней. Большинство из существующих сегодня инженерно-педагогических факультетов и кафедр выпускают инженеров-преподавателей, подготовленных в основном для проведения теоретических занятий, а производственное обучение в СПТУ осуществляется мастерами производственного обучения со средним специальным образованием — выпускниками индустриально-педагогических техникумов. Такое искусственное разделение функций специалистов отрицательно сказывается на эффективности учебно-воспитательного процесса в СПТУ и не соответствует требованиям сегодняшнего дня.

Можно было бы продолжить анализ ошибок, допущенных в 60—70-е гг. вследствие нарушения исторического подхода в оценке опыта подготовки преподавателей общетехнических и специальных дисциплин, но это не входит в задачи данной статьи. Поэтому, ограничившись приведенными примерами, скажем, что игнорирование исторического подхода проявилось двояко: в одном случае — в недооценке положительных сторон указанного опыта; в другом — в некритическом использовании слабых его сторон. Но и те, и другие ошибки одинаково отрицательно сказались на последующем развитии инженерно-педагогического образования. Более того, одной из причин, обусловивших необходимость его перестройки, мы считаем, является пренебрежение системно-историческим подходом к анализу опыта подготовки педагогических кадров, имевшее место в 60—70-е гг.

Следует отметить, что сегодня предпринимаются некоторые шаги по преодолению указанных ошибок. Например, в настоящее время разрешена подготовка по сокращенному учебному плану для лиц со средним специальным образованием, поступающих в вузы*. Так возродилась идея, сформулированная

* Однако вузы все еще редко пользуются предоставленным правом в связи со значительными трудностями разработки, согласования и утверждения сокращенных учебных планов и программ обучения.

еще шестьдесят с лишним лет назад в «Положении о Лосино-островском агропедагогическом институте» (14.07.22)⁸. После длительных предварительных дебатов на совместном заседании Госпрофобра СССР и Минвуза СССР 22.06.87 было принято решение о том, чтобы выпускники инженерно-педагогических факультетов имели не только квалификацию преподавателя спецпредметов, но и квалификацию мастера производственного обучения⁹.

Упомянутые решения, бесспорно, приняты для совершенствования подготовки инженерно-педагогических кадров, однако проблема кардинальной реформы инженерно-педагогического образования остается, поэтому задача создания концепции развития инженерно-педагогического образования актуальна.

Сегодняшняя ситуация, когда требуется определить стратегию и тактику развития инженерно-педагогического образования, во многом напоминает 60-е гг., когда вновь (после 20—30-х гг.) возник вопрос о подготовке преподавателей общетехнических и специальных дисциплин. Успех разработки перспективной модели инженерно-педагогического образования, мы уверены, во многом зависит от того, насколько всесторонне и объективно будет проанализирован и учтен исторический опыт развития системы подготовки инженерно-педагогических кадров.

¹ См.: Каган М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. М.: Политиздат, 1974. С. 22—23.

² См.: Там же. С. 22.

³ Ленин В. И. Полн. собр. соч. Т. 39. С. 67.

⁴ Зеленина Л. М., Сирон Л. М. Организация опытно-экспериментального прогнозирования//Сов. педагогика. 1986. № 3. С. 57.

⁵ См.: НА АПН СССР, ф. 35, оп. 1, ед. хр. 43, л. 1.

⁶ См.: Соколов Б. А. Система методической подготовки инженера-педагога//Психолого-педагогические проблемы инженерно-педагогического образования: Сб. науч. тр./Свердл. инж.-пед. ин-т. Свердловск, 1986. С. 47.

⁷ См.: ЦГА РСФСР, ф. 1565, оп. 6, ед. хр. 24, л. 27.

⁸ См.: ЦГА РСФСР, ф. 1565, оп. 8, ед. хр. 696, л. 9—14.

⁹ См.: Леднев В. С. Непрерывное образование: структура и содержание. М.: АПН СССР, 1988. С. 254.