

Н. В. Ронжина, С. В. Васильев

**ОСНОВЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**



**Екатеринбург
РГПУ
2017**

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

Н. В. Ронжина, С. В. Васильев

ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Учебное пособие

Научный редактор Г. М. Романцев

© ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», 2017

ISBN 978-5-8050-0616-7

Екатеринбург
РГППУ
2017

УДК 377.01(075.8)

ББК Ч44Оя73-1

P71

Авторы: Н. В. Ронжина (введение, гл. 1, 2, п. 3.1, заключение), С. В. Васильев (п. 3.2)

Ронжина, Наталья Владимировна.

P71 Основы профессиональной педагогики [Электронный ресурс]: учебное пособие / Н. В. Ронжина, С. В. Васильев; под науч. ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 83 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/21890>.

ISBN 978-5-8050-0616-7

Представлены разные научные подходы к решению проблем профессиональной педагогики как методологической основы профессионального образования и самостоятельной отрасли педагогической науки. Исследуются возникновение, эволюция, современное состояние и взаимодействие профессиональной педагогики и профессионального образования.

Адресовано студентам всех форм обучения направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) магистерской программы «Профессионально-педагогические технологии».

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. В. А. Федоров (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»), д-р пед. наук, проф. Е. А. Гнатышина (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»)

Системные требования: Windows XP/2003; программа для чтения pdf-файлов Adobe Acrobat Reader

Учебное издание

Редактор Е. А. Морозова; компьютерная верстка А. В. Кебель

Утверждено постановлением редакционно-издательского совета университета

Подписано к использованию 16.10.17.

Текстовое (символьное) издание (900 Кб).

Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2017

Введение

Учебное пособие «Основы профессиональной педагогики» написано в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) для студентов всех форм обучения, осваивающих основную образовательную программу дисциплины «Профессиональная педагогика». Дисциплина «Профессиональная педагогика» играет важную роль в формировании педагогико-проектировочных умений магистра профессионального обучения.

Целью освоения дисциплины (модуля) «Профессиональная педагогика» является формирование у будущих магистров профессионального обучения общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которые обеспечивают понимание смыслов, ценности профессионально-педагогического знания, позволяющего осуществлять проективную и научно-исследовательскую деятельность с целью развития современного образовательного процесса.

Главная идея учебного пособия – раскрыть и обобщить современные подходы к профессиональной педагогике, выявить ее теоретико-методологические основы и проанализировать перспективы развития профессионального образования. Пособие можно использовать при изучении следующих тем дисциплины:

Тема 1. Педагогика как наука об образовании человека. Междисциплинарный характер педагогического знания.

Тема 2. Профессиональная педагогика как отрасль научно-педагогических знаний.

Тема 3. Современная система профессиональной подготовки кадров в России.

Тема 5. Общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции как цели и результат профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов. Диагностика развития профессиональных компетенций будущих рабочих и специалистов.

Тема 10. Педагог как субъект педагогического взаимодействия.

Цель данного пособия – побудить студентов, осваивающих магистерскую программу высшего образования, к осмыслению, анализу ряда теоретических, фундаментальных проблем профессионального образования и профессиональной педагогики как его методологической основы. В заданиях,

сформулированных в конце каждой главы, представлены проблемы взаимосвязи профессионального образования и профессиональной педагогики. Данные задания необходимо выполнить, с одной стороны, руководствуясь материалом, изложенным в пособии, а с другой – осуществляя самостоятельный когнитивный научный поиск, базирующийся на личном и общественном опыте. В пособии обобщен огромный опыт теоретической и практической работы ученых, педагогов-практиков в области профессионального образования и методологии профессиональной педагогики. Имеющиеся в настоящее время немногочисленные учебники и учебные пособия по профессиональной педагогике не отражают в полной мере сложность взаимодействия профессионального образования и профессиональной педагогики, понятийный аппарат неоднозначен и противоречив. Учебное пособие является научным обобщением проблем современного состояния профессиональной педагогики. Детальный анализ проблем взаимосвязи и взаимообусловленности развития профессиональной педагогики и профессионального образования нашел отражение в монографии Н. В. Ронжиной «Профессиональная педагогика: теория, методология, практика».

Теоретические основы профессиональной педагогики в нашей стране разрабатывались такими учеными, как С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Б. С. Гершунский, П. Ф. Кубрушко, А. А. Кыверялг, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, И. П. Смирнов, Л. З. Тенчурина, В. А. Федоров, Н. К. Чапаев, А. Шелтен и др.

Глава 1. ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. История развития профессионального образования и профессиональной педагогики в России и за рубежом

К периодизации профессиональной педагогики можно подходить с разных позиций.

Традиционно в учебной литературе представлен *исторический* анализ профессиональной педагогики – от первобытного общества до современного периода в его развитии [53, 64, 65]. Данный подход всегда вызывает научный интерес, но его недостатком часто является описательный характер. В рамках этого подхода не определяется специфика передачи общего социального и профессионального опыта между поколениями, а данные особенности имеют место в истории, поскольку цели социализации и профессионализации личности специфичны. Под социализацией в данном случае понимается «вхождение» человека в общество и природу, а под профессионализацией – «вхождение в ремесло, в профессию». Особенно ярко это проявлялось в эпоху разделения труда на земледелие и скотоводство, умственный и физический труд, появления ремесел.

Мы отдаем себе отчет в том, что никакой педагогики, и тем более профессиональной педагогики, как науки в первобытном обществе, да и на более поздних этапах развития общества просто не было и быть не могло. Но в то же время способы, формы и методы передачи жизненного, социального и профессионального опыта с первых моментов появления человеческого общества были разными, поэтому с большой долей условности можно говорить о первом «наивном», «зародышевом», пропедевтическом этапе развития как профессиональной педагогики, так и общей. Напомним, что основной целью педагогики общего образования в самом общем плане является социализация личности. В связи с этим необходимо совершить краткий экскурс в историю общественного развития, чтобы выявить такой элемент социальной структуры, как профессиональное образование, и преднауку о нем, профессиональную педагогику.

Следует обратить внимание на то, что в разных научных концепциях в основу периодизации исторического процесса были положены разные факторы.

1. *Онтологический подход.* Исходя из *теории общественно-экономических формаций* К. Маркса, для каждого исторического периода в зависимости от способа производства, практического освоения действительности, орудий труда, общественных отношений и т. д. можно определить этапы развития профессиональной педагогики. В контексте онтологического подхода человек оказывается обобществлен и обезличен: «...сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [4, с. 3]. Человек для К. Маркса – это нечто, сводимое к обществу, к общественным отношениям. Поэтому можно назвать такие этапы развития профессиональной педагогики, как первобытнообщинный (догосударственный), рабовладельческий, феодальный и капиталистический.

2. *Этногенетический подход.* Л. Н. Гумилев считал, что в основе истории человеческого общества лежало возникновение этносов, *теория этногенеза*: «...хозяйственная жизнь народов, населяющих и населявших Землю, тесно связана с ландшафтами и климатом населенных территорий» [17, с. 32]. И далее: «Конкретно-исторические условия меняются на протяжении жизни этноса не раз, и наоборот, дивергенция этноса часто наблюдается при господстве одного способа производства. Исходя из идеи об историческом процессе как взаимодействии истории природы и истории людей, можно предложить первое, наиболее общее деление – на стимулы социальные, возникающие в техносфере, и стимулы природные, постоянно поступающие из географической среды» [17, с. 46]. Тем самым было показано, что способы социализации и профессионализации человека в обществе детерминированы в каждый исторический период как социальными, так и природными факторами и что в каждый исторический период были разные стимулы и доминанты. Если в доиндустриальный период преобладало влияние природных факторов, то в эпоху индустриального общества – социальных, связанных с внедрением машинного производства, увеличением производительности труда и т. д.

3. *Культурно-исторический подход.* М. К. Петров выделял три типа культуры: лично-именной, профессионально-именной и универсально-понятийной. Культура первого типа характерна для первобытных коллекти-

вов, где знание кодируется по имени Бога-покровителя, второго – для традиционных обществ Востока (Китай, Индия), третьего – для современного западноевропейского общества. В роли же «социального гена» выступает знак с его способностью фиксировать и долго хранить значение. Содержательной характеристикой знака является свернутая запись видов социально необходимой деятельности. Поскольку весь корпус знаний превышает возможности отдельно взятого индивида, его физическую и ментальную вместимость, то знание нуждается во фрагментировании по контурам вместимости индивидов в посылные для них части, а затем в интегрировании этих частей в целое. Практически речь идет о соотношении социокода и индивидуального ума. Нормальное функционирование социокодов обеспечивается механизмами коммуникации (координации деятельности людей), трансляции (передачи освоенной информации от поколения к поколению) и трансмутации (введения нового и уникального знания, изобретений и открытий), на деле оказавшейся ключевой для сопоставления разнообразных способов хранения и обновления знания в разных культурах [57, с. 15]. Сама идея трансляции знания замыкается на идее образования.

Трансляция в учении М. К. Петрова означает общение, направленное на *профессионализацию и социализацию* входящих в жизнь поколений, на их уподобление старшим средствами соответствующих институтов и механизмов. Трансляция всегда направлена от старших к младшим, и, поскольку человеческий материал детства и юности в любых культурах один и тот же, направленные на уподобление младших старшим усилия, приемы, методы являются общими. Основной элемент трансляционной структуры «ученик – учитель» универсален для всех типов культуры, хотя каждый из типов накладывает свои ограничения на личность учителя.

Таким образом, передача социального и профессионального опыта – процесс, присущий человеку с давних времен, поскольку воспроизводство человеческого общества без этого элемента было бы невозможным. Сакрализация же имен членов общины, связь имени и видов деятельности, закрепленной за группой лиц, обладающих этим именем, говорит о ранней организованной форме передачи общественного знания и опыта.

4. В рамках теории *постиндустриального общества* Д. Белла [5–7, 24–29, 82–87] и его последователей эволюцию профессиональной педагогики можно представить как доиндустриальную (наивную, донаучную), индустриальную и постиндустриальную (научную).

Первый этап возникновения и становления профессиональной педагогики, превращения ее как преднауки в собственно науку хронологически можно обозначить с начала возникновения человеческого общества примерно до середины XIX в.; второй – с середины XIX в. до 80-х гг. XX в.; третий – с 80-х гг. XX в. по настоящее время. Данное деление достаточно условно и внутри имеет свои собственные этапы, особенно первый, доиндустриальный период. Обоснование такого деления будет представлено далее.

Разделение труда и социальных функций в первобытном обществе базировалось на естественно-биологических основах, вследствие чего существовало разделение труда между мужчинами и женщинами, а также возрастное деление общественного коллектива [33]. Подготовка детей к труду осуществлялась непосредственно в трудовой деятельности. Образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает одновременно с обществом и развивается вместе с трудовой деятельностью, мышлением, языком [55, с. 27]. А поскольку передача опыта происходила с помощью определенных методов, форм и средств, имелись субъекты передачи социального опыта – «отец – сын», «старшее поколение – младшее поколение», то имеет смысл трактовать это как некий образовательный процесс, которому был присущ элемент профессиональной педагогики.

Поэтому, на наш взгляд, о возникновении преднауки профессиональной педагогики можно говорить с периода появления «человека разумного», с того момента, когда первый человек научил охотиться своего сына. В истории мировой педагогической мысли идеи трудовой и профессиональной подготовки подрастающих поколений занимают особое место, поскольку на всех этапах своей истории человечество решало важную для себя задачу передачи сначала трудового (первичные трудовые навыки по самообслуживанию и др.), а затем и профессионального опыта (связанного с разделением труда) от одного поколения к другому [64, с. 50].

Педагогика как наука с помощью определенных, характерных для каждого конкретного исторического периода, средств, форм, методов во все времена выполняла функцию социализации и профессионализации, а в современном обществе еще и индивидуализации личности посредством образования. Хотя понятно, что образование как процесс, вероятно, и существовало с момента появления «человека разумного», но явно не дифференцировалось на виды.

Можно предположить, что сама социализация была следствием, результатом совместной профессиональной деятельности. То есть сначала возникает общий промысел, охота, добыча пищи, выращивание и уборка урожая, а в процессе этого уже появляются знаки, символы, речь, язык как средство общения. Иными словами, сначала возникает профессиональная педагогика как средство передачи трудового и профессионального опыта, а в процессе этого появляется необходимость в общей педагогике как носителе социализации.

Общее образование стало самоценностью до достижения человеком совершеннолетия (отделилось от профессиональной, ремесленной деятельности по удовлетворению материальных потребностей общества, т. е. общее образование стало самостоятельной потребностью, не связанной с профессиональной деятельностью), а общая педагогика заняла доминирующее положение в обществе. Эта тенденция доминирования общего образования над профессиональным сохраняется по сегодняшний день.

Особое значение и самоценность общее образование обрело при рабовладении, когда произошло отделение умственного труда от физического; физический труд стал уделом рабов, рассматривался свободными гражданами как низкий и презренный. Достойным занятием рабовладельца был умственный труд (философия, политика, управление), в результате чего появляются школы. В школах Аристотеля и Платона обучали философов, правителей – светскую элиту общества, дети рабовладельцев освобождались от физического труда. Однако великие философы античности понимали общечеловеческое значение приобщения детей к труду в широком смысле этого слова, справедливо утверждая, что активная деятельность, труд предохраняют человека от нравственной деградации. Но в реальной жизни физическим трудом занимались по преимуществу рабы, а умственным – рабовладельцы и их дети.

Некоторые общественные деятели и мыслители Древнего мира указывали на особую роль трудового воспитания как в развитии общества, так и в жизни каждого человека. Например, «по законам Солона (на рубеже VI–V вв. до н. э.) полагалось, чтобы отец (речь шла о свободных гражданах) обязательно позаботился о специальной выучке своих сыновей в той или иной области *труда*. Там же подчеркивалось, что сын мог не кормить отца в старости, если тот не выучил его никакому ремеслу» [19, с. 34].

Древнегреческий философ Платон, в свою очередь, писал, что, если «дурным мастером будет башмачник, государство пострадает от этого только в том смысле, что граждане станут несколько хуже обуты. Но если воспитатель скверно исполняет свои обязанности, в стране появится целое поколение плохих и невежественных людей» [19, с. 34].

В этот исторический период происходит разделение трудовой и профессиональной деятельности: появляются ремесленные профессии, возникает специализация. Свободные люди в силу жизненной необходимости занимались определенной трудовой деятельностью, но их профессии были связаны исключительно с умственным трудом. Поэтому и профессиональная подготовка осуществлялась в зависимости от принадлежности к социальному слою и его запросам. И если людей физического труда обучали профессиям по-прежнему мастера, то людей умственного труда учили в школах учителя и великие мыслители того времени: Сократ, Аристотель, Платон. В школах преподавали математику, философию, логику, риторику, теологию, алхимию и др. Методика обучения получила разное внутреннее развитие и специфические способы реализации.

В эпоху Средневековья, всевластия религии, профессия рассматривалась как жизненное призвание, как вид служения, установленного волей Божьей и выполняемого во имя Бога. Ремесло отождествлялось с искусством, и с ним была связана мистическая традиция священности, мудрости, секрета. Такое отношение к ремеслу, к своему делу составляло стержень трудовой морали общества.

Основной формой профессионального обучения для детей ремесленников и купцов в средневековом городе было цеховое и гильдейское ученичество. Средневековый мастер передавал своему ученику из уст в уста, из рук в руки не только знания и умения, но и частицу самого себя, мир своих образов, свою индивидуальность [64, с. 74]. Профессиональная педагогика этого периода носит практико-ориентированный характер.

Известный педагог Я. А. Коменский выразил приверженность демократическому взгляду на роль ремесла, профессии в жизни общества и человека. Он считал необходимым готовить детей и молодежь к трудовой жизни. В учебнике «Мир чувственных вещей в картинках» он уделяет большое внимание ознакомлению детей с ремеслами своего времени, орудиями труда, технологиями производства. Но не следует забывать, что в эпоху Сред-

невековья физический труд и рабочие профессии были уделом низших слоев населения и разделение труда лежало в основе организации профессионального образования.

Доиндустриальное общество – это порождение дотехнической, аграрно-ремесленной фазы общественного развития. Ее технологический символ, как образно отмечено в одном из словарей, – соха [72]. Доиндустриальное (или аграрное, традиционное) общество охватывает первобытную, рабовладельческую и феодальную формации. Люди трудятся с помощью примитивных ручных орудий труда, используя в качестве источника энергии мускульную силу. Производство в основном аграрное, сельскохозяйственное. Жизнь людей и их восприятие мира обусловлены превратностями природных стихий: плодородием почвы, климатом, количеством воды и т. п. [77, с. 84]. Профессиональное мышление этого периода носило сугубо утилитарный характер.

С развитием капиталистических отношений, прогрессом науки, техники и культуры в XIV–XVII вв. усиливается интерес к проблемам профессионального обучения, формам его организации и повышению их эффективности. Особое значение приобретают экономические, а затем и социальные аспекты массового вовлечения детей в трудовую деятельность в мануфактуре и в ремесленном производстве. Так, в трактате английского экономиста и педагога XVII в. Дж. Беллера «Предложения об учреждении производственного содружества» представлен один из первых проектов профессионального образования, который ставил социально-педагогическую задачу избавления от бедности путем приобщения к профессии, хорошего воспитания и широкого образования [Цит. по: 65, с. 67]. Дж. Беллерс сформулировал принцип соединения обучения с производительным трудом, принятый позднее Р. Оуэном.

Дж. Локк разработал педагогическую систему воспитания «делового человека», «джентльмена» (благородного человека), в которой особая роль отводилась обучению какому-либо ремеслу. На рабочих людей была ориентирована и его «Записка о рабочих школах», в которой Дж. Локк предложил создать для детей из бедных семей с 3 до 14 лет специальную сеть «рабочих школ» – приютов, построенных на основе самокупаемости, где бы они обучались какому-либо ремеслу. Предлагалась суровая и жесткая система организации жизни, надзора и воспитания будущих рабочих, которых фабриканты затем могли бы брать на работу и выплачивать школе деньги за их труд.

Особенность данного периода – соединение обучения с производственным трудом, обучение ремеслам.

Развитие капиталистических отношений, индустриального производства, прогресс науки, техники и культуры вызвали массовое вовлечение детей и подростков в производство, показали объективную и насущную необходимость развития профессиональных школ и ученичества. В конце XVIII в. появляется новая тенденция: ориентация не на знание, а на владение технологией, орудиями, инструментами.

Социалисты-утописты первой половины XIX в. Э. Кабе, Р. Оуэн, К. А. Сен-Симон, Ш. Фурье и др. в своих проектах переустройства человеческого общества предложили новые подходы к профессиональной подготовке в обществе будущего: всеобщность труда, гуманное отношение к детству, всестороннее развитие детей всех сословий и «развитие индустриальных призваний» детей, равноправность профессиональных школ в общей системе образования. Кроме того, они не ограничились теоретическими изысканиями, а Р. Оуэн, в частности, впервые на практике осуществил соединение производительного труда подростков с их обучением и дал пример разумной организации профессионального обучения [65, с. 70].

Сторонники гуманистического направления (Э. Да Коста, П. Прудон, П. Робэн и др.) видели путь решения проблем в многоремесленном образовании, «всестороннем производственном обучении», в создании «синтетических рабочих» как условия предотвращения безработицы и адаптации рабочих к существующему узкому разделению труда [65, с. 71]. Некоторые из них вообще выступали за запрещение детского труда, хотя в те времена это было практически нереально.

Рабочий и общественный деятель Франции XIX в. К. А. Корбон в одной из первых книг, специально посвященных анализу состояния образования для детей рабочих и системы ученичества, «О профессиональном образовании» подчеркивал значение свободного выбора профессии для личности и общества, необходимость всеобщей профессиональной подготовки рабочих и создания профессиональных школ, сочетания общего и профессионального образования, взаимосвязи умственного и физического труда. К. А. Корбон выступал против ранней профессионализации детей, подвергал критике ремесленное ученичество за его длительность и низкое качество обучения, нравственное и умственное отупление детей. Видный деятель чартизма XIX в. Э. Джонс назвал систему ученичества «одним из основных проклятий современной индустрии» [65, с. 71].

Новый подход к проблемам профессионального образования представлен в трудах К. Маркса, где он обобщил и развил опыт своих предшественников в области соединения профессионального обучения с трудовой деятельностью. Этот подход заключался в интеграции социальной, политической, экономической и образовательно-воспитательной функций профессиональной подготовки рабочих. Одним из важнейших аспектов воспитания подрастающего рабочего поколения становится техническое обучение, которое «знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств» [52, с. 8].

В этот период остро ставится вопрос о социально и педагогически рациональной организации детского труда и его защите, о замене системы ученичества техническими школами. Эти идеи получили широкий отклик в педагогических кругах социал-демократов конца XIX – начала XX в. Профессиональное мышление будущих рабочих начинает обретать *интегративный характер*.

Актуальным в этот период становится вопрос о профессиональной подготовке молодых рабочих нового типа, основанной на соединении их производительного труда с общим (умственным и физическим) образованием, сочетающей узкую специализацию с широким технологическим (политехническим) образованием и обеспечивающей в конечном счете не просто адаптацию рабочего к существующему разделению труда, а его подвижность, творческое отношение к деятельности и влияние на развитие технического прогресса [53, с. 167].

В конце XIX – начале XX в. под влиянием социально-экономических и социокультурных преобразований в западноевропейской педагогике возникло реформаторское движение за трудовую школу. Видным деятелем его был Г. Кершенштейнер – реформатор профессионального образования в Германии. Важной задачей народной школы он считал общую трудовую подготовку к профессиональной деятельности. Им были созданы так называемые дополнительные школы для молодых рабочих, занятых в производстве, которые давали общеобразовательную подготовку, связанную в то же время с профессией подростка. Кершенштейнером была заложена новая система фабрично-заводского ученичества, сочетавшая практическую работу на производстве с теоретическим обучением. Он считал, что проф-

школа должна быть школой гражданственности. Эта система получила широкую известность во многих странах Европы как германская, дуальная система профессионального обучения.

За рубежом идеи профобучения наиболее ярко проявились в США в конце XIX – начале XX в. в связи с научной организацией труда и производства, внедрением новых технологий, конвейерной организации труда, необходимостью повышения производительности и конкурентоспособности продукции и были связаны с именем Ф. У. Тейлора. Наряду с мерами по уплотнению рабочего дня Тейлором были предложены идеи воспитания производственной культуры, рационализации труда и отдыха, учета в трудовой деятельности психофизиологических особенностей работающего человека. Тейлор ввел анализ и отбор трудовых операций и приемов, план-систему их освоения путем наблюдения за работой специальных мастеров, подбору и обучению которых уделял особое внимание. Он заложил основы письменного инструктажа, сделал инструкционную карту не только производственным, но и педагогическим инструментом. В условиях массового производства и пооперационного разделения труда на конвейере тейлоризм способствовал росту производительности труда, но одновременно вел к усилению напряженности, росту утомления, увеличению профессиональных заболеваний, за что подвергался критике со стороны деятелей рабочего движения. И все же именно Тейлором были заложены основы современной профессиональной педагогики за рубежом.

Как реформатор организации и методики профессионального обучения в первой половине XX в. проявил себя один из основателей автомобилестроения Г. Форд. Внедрив массовое конвейерное производство, он разработал операционно-поточную систему обучения рабочих на основе пооперационного разделения труда. Это повысило интенсивность и производительность труда, но одновременно привело к деквалификации значительной части рабочих и сокращению сроков обучения (43 % рабочих обучались в течение дня, 36 % – в течение одной недели, 6 % – одну-две недели и только 14 % – от месяца до года). В дальнейшем были приняты меры по гуманизации труда рабочих на конвейере.

В конце XIX в. на Западе зарождается такая методика профессионального обучения, как практическая педагогика. Это связано с созданием особых учебных мастерских на предприятиях, благодаря чему произошло отделение завода от мастерской и придание ей педагогических функций.

Здесь берет свое начало более продуманная по сравнению с эпохой ученичества *«вещная» – предметная – система*, основанная на отборе усложняющегося комплекса работ – *«вещей»* – для производственного обучения, использовании не *«приглядывания»*, а показа приемов отобранными мастерами.

На Руси профессиональное обучение, *«учение ремеслу»* восходит к *«седой древности»*, но, зародившись в старину, ремесленное ученичество оставалось основной формой подготовки рабочих вплоть до XVIII в. [65, с. 41].

Сподвижники Петра I В. Н. Татищев и В. И. де Геннин в первой половине XVIII в., создав систему государственных горнозаводских школ, разработали первые *«регламенты»* – документы по организации и методике *«обучения искусствам и ремеслам»* и воспитания будущих рабочих, их общего и ремесленного образования. Видный деятель екатерининской эпохи, последователь Дж. Локка и Ж.-Ж. Руссо, И. И. Бецкой предложил систему сословных учреждений, рассчитанных на воспитание *«новой породы людей»* – не только дворян, но и третьего сословия. В написанном им во второй половине XVIII в. совместно с профессором Московского университета А. А. Барсовым *«Генеральном плане Московского воспитательного дома»* была изложена программа подготовки для государства искусных мастеровых, обладающих высокой нравственностью, религиозностью и практической выучкой [65, с. 42].

Появление профессионального образования и формирование научных основ профессиональной педагогики исследователи связывают с именем выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского, который одним из первых поставил задачу создания школ ремесленного образования.

В своих статьях *«Ученики ремесленные в Петербурге»*, *«Воскресные школы»*, *«Необходимость ремесленных школ в столицах»* он показал пагубность существующей системы ремесленного ученичества и выделил функции ремесленного образования нового типа: экономические – приведение ремесла в соответствие с требованиями науки и техники; социальные – подготовка отечественных специалистов; нравственные – ликвидация ученичества как формы эксплуатации детей; педагогические – разработка системы школ профессиональных и воскресных, установление связи труда и обучения, создание методики обучения ремеслу, отвечающей требованиям педагогики и психологии [75, с. 245–250].

В 60-е гг. XIX в. в России началось становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли научного

знания. Это было обусловлено развитием производства и капиталистических отношений, реформами в области школьного образования, расширением сети профессиональных учебных заведений, началом общественно-педагогического движения в России. Поэтому и в развитии профессиональной педагогики начался новый *«индустриальный»* этап. Этот этап был достаточно длительным и неоднородным, а профессиональная педагогика, не оформившаяся еще как наука и существующая в виде методик, форм, способов обучения профессии, обретала новые черты на протяжении своего развития до 80-х гг. XX в.

В целом, ученые сформулировали ряд требований к системе и содержанию профессионального образования в России: соответствие потребностям развивающейся экономики, конкурентоспособность подготавливаемых кадров, обязательная база – общее образование, разнотипный и разноуровневый характер профшколы в зависимости от исходного общего образования, сочетание общего и специального в содержании образования, практическая направленность обучения и четкая специализация, постепенная замена ученичества ремесленными школами, соединение труда и ученичества рабочих-подростков с их обучением в вечерне-воскресных школах и др.

На проблему отличия трудовой и профессиональной школы обратил внимание в начале XX в. известный российский ученый С. И. Гессен. Он писал: «Для профессиональной школы характерно, что в центре системы обучения стоит самая профессия – соответствующее ремесло или занятие, служащее предметом обучения. Школа ставит себе целью выпускать людей, умеющих хорошо производить продукты соответствующего ремесла. Она имеет задачей удовлетворять интересы потребителей продуктов определенного ремесла – в первую очередь интересы государства, этого крупного потребителя современного общества. Личность отдельного человека почиталась за ничто, она не имела собственного достоинства. В противоположность этому трудовая школа, даже когда она исходит из труда, имеющего производительное хозяйственное значение, полагает в центре даваемого ею образования уже не интересы самой профессии (ремесла или занятия), а интересы личности образовывающегося. Трудовая школа заинтересована в развитии личности учащегося. При трудовом образовании узкая практическая деятельность приобретает всеобъемлющее значение, понимается как органическая часть всей целокупной жизни природы и человечества и потому служит источником общего образования личности» [14, с. 126].

XX в. был наполнен большим количеством идей, школ и направлений в сфере организации профессионального образования в стране. В зависимости от целей, стоящих перед обществом в разные периоды, проблема обеспечения рабочих мест квалифицированными кадрами решалась по-разному. Теория профессионального образования также интенсивно развивалась, и в рамках последнего столетия можно выделить несколько эпохальных событий в ее эволюции.

Изменившаяся историческая ситуация коренным образом расширила мир профессий. Новые орудия и средства труда потребовали квалифицированных работников, способных качественно и производительно выполнять трудовые функции в течение многих лет. Особое значение приобретает система профессионального образования и профессиональной педагогики [21, с. 15].

«В июле 1920 года В. И. Лениным был подписан декрет “Об учебной профессионально-технической повинности”, которым вводилось обязательное профессионально-техническое обучение всех рабочих от 18 до 40 лет. Был создан Главный комитет по всеобщей трудовой повинности (Главкомтруд) под председательством Ф. Э. Дзержинского. В декрете указывалось на необходимость создания специальных школ и курсов для подготовки квалифицированных рабочих кадров. Этот декрет послужил мощным толчком к развитию профессионально-технического образования: только с сентября 1920 по июль 1921 г. число таких школ и курсов, а также контингент обучающихся в них увеличились более чем в три с половиной раза. Этому способствовало также и принятое в 1920 г. III съездом профсоюзов постановление о создании краткосрочных вечерних курсов при каждом промышленном предприятии и дневных краткосрочных курсов повышенного типа для подготовки высококвалифицированных (“старших”) рабочих, инструкторов и мастеров» [65 с. 74].

Наиболее сложной и дискуссионной была проблема социально-политического и экономического обоснования путей развития народного образования в Советской России в целом и профтехобразования в частности.

Н. К. Крупская сформулировала основные *положения социалистической теории профессионального образования*: единство экономических, социальных и образовательно-воспитательных функций профессионального образования, его *ориентация на потребности «завтрашнего дня»*, связь подготовки рабочих с изменяющимися политическими и хозяйственными

задачами республики, взаимосвязь профшколы с производством и реорганизация фабрично-заводского ученичества, соединение специальной и общетехнической подготовки рабочих и политехническая направленность профессионального образования, *единство и преемственность общего и профессионального образования*, приоритетность школьных и развитие внешкольных форм производственной подготовки и переподготовки взрослых рабочих и др. Она рассматривала профессиональное образование как составную часть общей системы образования, а не просто как канал воспроизводства рабочей силы [13, с. 75]. Тем самым закладывались основы непрерывного образования – предвестника будущего.

Еще одну альтернативную официальной точку зрения представлял теоретик профессионального образования, экономист и пролетарский поэт А. К. Гастев. Воспевая эпоху «торжествующего машинизма», нового скоростного человека, выступая против ремесленничества, он очертил контуры «индустриальной педагогики» нового типа [13]. Будучи директором Центрального института труда (ЦИТ), он со своими сотрудниками на основе экспериментов создал теорию «трудовых установок» и разработал концепцию краткосрочной подготовки рабочих на установочных курсах и цехах ЦИТа, которую широко внедрил в производство, противопоставив их долгосрочным формам школьной подготовки рабочих, школе фабрично-заводского обучения. Теория и методика подготовки рабочих в научной литературе и периодике впервые обретает собственный статус. А. К. Гастев дал ей несколько названий: «профессиональная педагогика», «производственная педагогика», «заводская педагогика», «индустриальная педагогика». Были и другие названия: «педагогика профобразования» (С. Я. Купидонов), «педагогика фабзавуча», т. е. школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) (С. Е. Гайсинович).

Педагоги 20-х гг. XX в. видели специфику профессиональной педагогики в том, что ее предметом являются обучение и воспитание рабочего-подростка, учащегося профшколы, анализ учебно-производственного процесса, отбор и конструирование содержания теоретической и практической подготовки с учетом требований производства, специальности, квалификации, связь общего, профессионального и политехнического образования и соединение труда и обучения, школы и производства в рамках отрасли, технологии формирования профессиональных навыков и умений, воспита-

ние будущего рабочего. Они справедливо считали, что специфика профессиональной педагогики в том, что она опирается не только на общепедагогические закономерности, но и на принципы техники и технологии, организации труда и производства, психологических наук. Весьма значимы в эти годы были проблемы методики производственного обучения, совершенствования старых и разработка новых обучающих технологий. *Профессиональная педагогика первой половины XX в. была направлена исключительно на подготовку рабочих, на воспроизводство квалифицированной рабочей силы.*

С середины 30-х гг. XX в. начинается свертывание теоретических исследований в области подготовки квалифицированных рабочих. Система профессиональной подготовки рабочих пришла в упадок. Но под давлением социально-экономических потребностей в 1940 г. была создана система государственных трудовых резервов, система индустриально-педагогических техникумов для того, чтобы их выпускники учили будущих рабочих.

Несмотря на практическую составляющую этой проблемы, профессиональной педагогике отводилась узкометодическая функция повышения эффективности в основном производственного обучения в ремесленных училищах и школах фабрично-заводского ученичества.

Новый этап в развитии профессиональной педагогики начинается с конца 50-х гг. XX в. с принятием Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», благодаря которому профтехучилища вновь стали составной частью общей системы образования страны. Однако развитие профессиональной педагогики в этот период тормозилось тем, что в соответствии с упомянутым Законом старшим классам средней школы была придана не свойственная им функция профессиональной подготовки молодежи к массовым профессиям.

В середине 60-х гг. XX в. стали очевидны ошибочность такой модели развития образования страны и необходимость повышения роли профессионально-технического образования. При постановке вопроса о введении всеобщего среднего образования особое значение придавалось пути форсированного преобразования обычных профтехучилищ (ПТУ) в средние ПТУ и превращению системы профтехобразования в один из основных каналов решения этого вопроса.

В связи с этим начался процесс расширения сети и контингента учащихся ПТУ, возникла потребность в разработке содержания, форм и методов осуществления преемственности общего и профессионального образо-

вания в средних ПТУ. Эти преобразования способствовали возрождению теории профессионально-технического образования в стране. Возникли крупные научные центры – Центральный учебно-методический кабинет в Москве (1959), ВНИИ профтехобразования в Ленинграде (1969), НИИ профтехпедагогике в Казани (1976). Социально-экономические вопросы подготовки квалифицированных рабочих исследовались во ВНИИ труда, в Институте экономики и др.

Значительная роль в становлении и развитии профтехобразования принадлежит таким ученым, как П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, А. Н. Веселов, Л. А. Волович, Г. С. Гершунский, Н. И. Думченко, М. А. Жиделев, Е. А. Климов, М. И. Махмутов, Е. Г. Осовский, М. Н. Скаткин, С. А. Шапоринский и др., разрабатывавшим актуальные теоретические и методические вопросы совершенствования содержания, форм и методов теоретического и производственного обучения, политехнического образования будущих рабочих.

Противоречие того периода состояло в том, что в училищах реализовывались программы общего (на базе основного общего образования) и профессионального образования (подготовка квалифицированных рабочих), а мастера производственного обучения, осуществлявшие это образование, в большинстве своем (97 %) не имели высшего образования, а порой и среднего специального. Нужен был новый педагог со специальной психолого-педагогической, методической подготовкой, обладающий рабочей профессией. Такую подготовку можно было получить только в системе инженерно-педагогического, а позже профессионально-педагогического образования. В 1979 г. на Урале был создан Свердловский инженерно-педагогический институт, целью которого была подготовка педагогов профессионального образования для системы начального профессионального обучения. В 80-х гг. XX в. началось активное развитие теории профессионально-педагогического образования.

Профессиональная педагогика прошла в своем развитии длинный и сложный путь. Менялись формы, методы и способы профессионального обучения, изменялась психология труда, менялись экономические законы, лежащие в основе обучения. И сегодня представляется весьма актуальным упорядочение всего исторического и методологического массива знаний о педагогической науке, выстраивание ее понятийного аппарата в связи с обоснованием важнейшей отрасли педагогики – профессиональной педагогики.

1.2. Основные понятия профессиональной педагогики

Подготовка специалиста, востребованного в изменяющихся российских условиях, немыслима без обновления понятийного аппарата самой педагогической науки. Понятие *«профессия»* является наукообразующей категорией для профессиональной педагогики (в отличие от категорий педагогики общего образования!) и определяет производные от нее понятия: «профессиональное обучение», «профессиональное воспитание», «профессиональное развитие», «профессиональная деятельность», «профессиональное мышление», «профессиональная компетентность», «профессиональное целеполагание», «специальность», «компетентно развитая личность», «метод компетентностного проектирования» и др.

Труд, деятельность и профессия – понятия, используемые в разных науках, тесно взаимосвязаны, но одновременно имеют свою специфику. *Деятельность* обычно определяют как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [48, с. 146]. В ходе деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе [45, с. 131].

Главным трудом, раскрывающим суть деятельностного подхода, стала работа А. Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» [42]. По видам деятельность подразделяют на игровую, учебную и трудовую. Д. Б. Эльконин ввел понятие ведущей деятельности, т. е. деятельности, которая соответствует наиболее значимому мотиву в тот или иной возрастной период или в той или иной личностно значимой ситуации.

Игра является ведущей деятельностью на первых этапах жизни человека. Цель игры – сама осуществляемая «деятельность», процесс, а не ее результаты. Деятельность человека, направленную на приобретение знаний, умений и навыков, называют учением. Известно, что учение как ведущая форма деятельности характерно для человека в возрасте от 6 до 18–22 лет. Труд – это деятельность, целью которой является производство общественно необходимых продуктов [62]. Основная деятельность для взрослого человека – трудовая, в которой раскрываются и развиваются его способности. Выполнение трудовой деятельности, с одной стороны, предполагает наличие определенных профессиональных способностей, а с другой – является одним из условий их развития [30, с. 96].

Под трудовой деятельностью, как правило, понимают такую форму деятельности, которая направлена на производство определенных общественно полезных, значимых, важных продуктов (ценностей), удовлетворяющих материальные и духовные потребности общества и личности.

В то же время можно говорить и о профессиональной деятельности. *Труд* – это прежде всего социально-экономическое явление. Труд осуществляется в разных видах и формах человеческой деятельности: материальной и духовной, внешней и внутренней, индивидуальной и коллективной, умственной и физической, производственной, учебной, спортивной и др. Трудовая деятельность принципиально отличается от активности животных, ее можно рассматривать в аспекте антропогенеза и исторического развития человечества, а также в аспекте планирования и организации хозяйства (а значит, и труда) в стране или относительно обособленной отрасли, либо на предприятии. Этому соответствуют философские, исторические, социологические, психологические и экономические подходы к пониманию труда [30, с. 7].

В научной литературе существуют следующие *дефиниции* труда:

- труд – это деятельность человека, направленная на достижение определенного результата [16];
- труд определяется и как «процесс, где сталкиваются энергия человека и сопротивление вещи», и как «стремление стать над вещью», и как «способ познания вещи и самого себя» [36, с. 463];
- труд как «целенаправленная деятельность человека, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует ее в целях создания предметов, необходимых для удовлетворения своих потребностей» [78, с. 696].

Понятие «труд» всегда связано с понятием «деятельность» и определяется именно через нее, т. е. всякий труд – это деятельность, но деятельность бывает не только трудовой.

В своих трудах ученые рассматривают следующие *дефиниции профессии*:

- профессия (от лат. *professio* – объявляю своим ремесло) – это часть личностного потенциала работника, выражающаяся как совокупность развитых способностей и возможностей человека обеспечивать выполнение им определенного рода общественно полезной деятельности. Формируется в процессе специальной профессиональной подготовки и используется как средство существования человека и источник обеспечения его духовного, психического, социального и материального благополучия. Это официально признаваемый уровень готовности человека к выполнению комплекса систе-

матически повторяющихся трудовых функций, требующих соответствующих знаний и навыков. Современные наименования профессий определяются по производственному принципу, в зависимости от структуры общественного опыта, исторических и социальных традиций, характера и содержания конкретно выполняемой работы или служебных функций [4, с. 76].

- «профессия есть деятельность, и деятельность такая, посредством которой данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию», но при условии, что эта деятельность «признается за профессию личным самосознанием данного лица» [Цит. по: 15, с. 136];

- «профессиональная деятельность должна изучаться как целостная динамическая система субъект-объектных взаимосвязей, обусловленных как мотивационно-потребностной сферой работающего человека, его профессиональной подготовленностью и психофизиологическими возможностями, так и заданными нормативно-предметными условиями исполнения деятельности» [22, с. 8];

- профессия – это вид трудовой деятельности, являющийся обычно источником существования и требующий наличия определенных знаний, умений и навыков, которые обеспечиваются обучением в соответствующих по профилю учебных заведениях [39, с. 73]. В данном определении указывается на наличие специального профессионального образования, что является важным признаком данного понятия в современном смысле.

Е. А. Климов различает следующие значения понятия профессии:

- профессия как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни;

- профессия как область приложения сил (связана с выделением объекта и предмета профессиональной деятельности). Здесь также решается вопрос о том, в каких сферах жизнедеятельности человек может реализовать себя как профессионал;

- профессия как деятельность и область проявления личности. Профессиональная деятельность позволяет не просто производить какие-то товары или услуги, но прежде всего она дает возможность человеку реализовать свой творческий потенциал и создает условия для развития этого потенциала;

- профессия как исторически развивающаяся система;

- профессия как реальность, творчески формируемая самим субъектом труда. Это означает, что даже культурно-историческая ситуация (эпоха) не является тотально доминирующей, поскольку многое зависит от конкретных специалистов. Именно они должны сами определять место своей

профессии (и свою личную «миссию») в общественной системе, а не просто выполнять работу «по инструкции». Именно благодаря конкретным специалистам данная наука и данная практическая сфера развиваются [30, с. 99].

В исследованиях ученых установлены следующие *критерии* существования профессии:

- 1) общественная необходимость;
- 2) временные границы существования;
- 3) коллективная форма осуществления;
- 4) дискретно-единичная форма представления конкретной профессии в общественном сознании и интегрированная форма связей ее с другими единицами мира профессий;
- 5) профессиональная подготовка как единственный способ овладения профессией (профессия – это занятие, которому надо специально обучать) [23, 68].

По признаку предметной области деятельности с целью профессиональной ориентации Е. А. Климов выделяет пять областей трудовой профессиональной деятельности человека [31, с. 115]:



1. «Человек – природа». Профессии этого типа связаны с изучением живой и неживой природы, уходом за растениями и животными (лесовод, агроном, эколог, овощевод, зоотехник, микробиолог и др.).

2. «Человек – человек». Профессии данного типа связаны с обслуживанием, обучением, воспитанием, правовой защитой человека (артист, учитель, врач, экскурсовод, продавец, менеджер и др.).

3. «Человек – техника». Профессии этого типа связаны с созданием, монтажом, сборкой и наладкой технических устройств, эксплуатацией и ремонтом технических средств (водитель, каменщик, механик, сварщик, электромонтер и др.).

4. «Человек – знаковая система». Профессии этого типа связаны с работой с текстами, цифрами, формулами, таблицами, чертежами, картами, схемами, со звуковыми, световыми сигналами (программист, экономист, бухгалтер, чертежник, телефонист, топограф, библиограф, наборщик и др.).

5. «Человек – художественный образ». Профессии этого типа связаны с моделированием, созданием, исполнением художественных произведений, созданием образов (художник, музыкант, актер, писатель, ювелир, скульптор, модельер и др.).

Процесс превращения личности в профессионала получил в отечественной психологии название *профессионализации*. Профессионализация в широком смысле начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека.

В контексте данного исследования важным аспектом различения трудовой и профессиональной деятельности является их целеполагание. Целью общего образования выступает социализация, целью профессионального образования – профессионализация обучающихся, выработка профессиональных компетенций и подготовка к будущей профессиональной жизни. Поэтому понятие трудового обучения и профессионального образования существенно различаются как по преследуемой ими цели, так и по содержательному наполнению.

1.3. Современные подходы к определению профессиональной педагогики

Современный научный этап в развитии профессиональной педагогики, начавшийся в 80-е гг. XX столетия, связанный с развитием современного профессионального образования, представляет собой особый социальный и культурный феномен. Его следует обозначить как постиндустриальный (*научный*) этап, а саму профессиональную педагогику – как педагогическую науку. Данное понятие было включено в научный лексикон не так давно, и до сих пор отсутствует четкое, единое понимание смысла этого понятия, его определение.

Представляют научный интерес следующие подходы к определению профессиональной педагогики:

1. Профессор А.А. Кыверялг: «Профессиональная педагогика – это наука, которая занимается изучением профессионально-педагогических яв-

лений, т. е. явлений, связанных с проблемами обучения и воспитания в области профессиональной деятельности людей» [37, 38]. Профессиональная педагогика, как замечает автор, стала интенсивно развиваться в связи с индустриализацией производства. Следовало бы добавить: в связи с новыми мировыми реалиями в сфере профессионального образования, с постепенной сменой образовательных парадигм. Автор данного определения выделял особые признаки профессиональной педагогики: 1) понятия и закономерности, входящие в состав данной науки, систематизированы; 2) используются конкретные методы науки; 3) оперирует теми гипотезами, которые поддаются контролю [38, с. 38]. Он отмечал, что «такие понятия, как профтехобразование, профессиональное обучение и воспитание, профессиональная ориентация, производственное обучение и т. д., являются специфическими понятиями научной профессиональной педагогики» [38, с. 39].

2. Из наиболее значительных можно назвать вышедшие в 1990-е гг. два издания учебника «Профессиональная педагогика» под редакцией академика С. Я. Батышева, в котором основное внимание было уделено подготовке рабочих в профессиональных училищах и на производстве. Понимание авторами учебников по профессиональной педагогике сущности данной науки постепенно эволюционировало. Учебник был переиздан в 2010 г. под редакцией академика А. М. Новикова. В нем сущность профессиональной педагогики была определена следующим образом: «Профессиональная педагогика изучает закономерности образования, воспитания, обучения и развития учащегося, разрабатывает принципы обучения, воспитания, информационные и педагогические технологии, обосновывает типы профессиональных учебных заведений и систему их управления» [64, с. 4]. Профессиональная педагогика определяется как наука о подготовке человека к профессиональной деятельности, профессиональном воспитании нового поколения рабочих и специалистов, о воспроизводстве квалифицированной рабочей силы [65, с. 7]. Авторы делают акцент на периоде допрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательной школы и обучающихся в организациях системы начального профессионального образования. На наш взгляд, здесь предмет профессиональной педагогики как науки сужен, так как в него не включаются другие категории обучающихся системы профессионального образования и категория людей, занимающихся профессиональным самообразованием.

И, наконец, в учебнике сказано, что под педагогикой профессионального образования, или под профессиональной педагогикой, следует понимать область такого теоретического и практико-ориентированного научного знания, которое *распространяется на всю систему профессиональной подготовки человека* независимо от его возраста, уровня предшествующего образования, объектов, характера и профиля трудовой и профессиональной деятельности [65, с. 10]. Несмотря на то, что в определении отождествляются профессиональная педагогика и педагогика профессионального образования, авторы говорят о профессионализации личности в течение жизни, что весьма важно для выявления сущности искомого понятия.

3. В «Энциклопедии профессионального образования» профессиональная педагогика рассматривается более широко, как «наука об общих и специфических законах и закономерностях, особенностях, принципах, правилах и условиях образования, обучения, воспитания и формирования личности специалиста-профессионала» [80, с. 388].

4. Сторонники других подходов отмечают, что профессиональная педагогика изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно-профессиональную сферу действительности, занимается проблемами повышения квалификации и переподготовки работников, приобретения новой профессии в зрелом возрасте. В зависимости от профессиональной области различают военную, инженерную, производственную, медицинскую и другие педагогика [56, с. 50]. С некоторыми перечисленными признаками в приводимых определениях профессиональной педагогики можно согласиться, поскольку в них отражены общие подходы, принципы профессионального образования человека. Хотя некоторые из них вызывают возражение: эти подходы, принципы и технологии должны быть направлены не только на конкретную профессиональную сферу, они должны быть общими для любой сферы профессиональной действительности.

Авторы представленных определений либо сужают предмет исследования профессиональной педагогики, ограничивая его подготовкой рабочего, либо не обозначают его специфику по сравнению с общей педагогикой, что очень важно. На наш взгляд, предмет профессиональной педагогики как науки в рамках представленных подходов определен недостаточно четко.

5. Самым близким нашему пониманию является определение, которое содержится в словаре «Профессионально-педагогические понятия»: «Пе-

дагогика профессиональная – отрасль педагогического знания, исследующая цели, средства, условия, возможности профессиональной подготовки молодых людей и закономерности развития и воспитания личности в условиях профессионального становления» [66, с. 325].

Профессиональная педагогика изначально зарождалась и эволюционировала как самостоятельная педагогическая наука, поскольку, выполняя свою миссию, всегда имела цели и задачи, отличные от целей и задач педагогики общего образования.

6. Академик И. П. Смирнов обосновывает самостоятельное научное направление – «теорию профессионального образования». Автор полагает, что она «шире профессиональной педагогики и включает в себя помимо содержания и педагогических технологий вопросы управления, финансирования, профессиональной ориентации, трудоустройства и адаптации» [70, с. 114]. И. П. Смирнов справедливо считает, что теория профессионального образования предполагает создание новой педагогики. «Это обусловлено двумя основными факторами: новым (межпредметным) содержанием и новыми педагогическими технологиями (дидактикой) обучения» [70, с. 115].

Профессиональная педагогика в настоящее время все в большей степени приобретает статус самостоятельной педагогической науки, отражающей все аспекты профессионального образования и обучающейся личности в данной системе образования. Ее главная цель – разработка теории формирования компетентно развитой личности, обладающей профессиональными, общекультурными и иными компетенциями.

Профессиональная педагогика – это педагогическая наука о законах и закономерностях становления и развития компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Определите и обоснуйте основания разных подходов к периодизации профессиональной педагогики. В чем сильная и слабая стороны теории общественно-экономических формаций, в основе которой лежит идея обусловленности исторического периода определенным способом производства, в контексте эволюции профессиональной педагогики и профессионального образования? Проанализируйте другие подходы к эволюции профессиональной педагогики, выберите из них наиболее аргументированный.

2. Как вы понимаете фразу: «...за основу периодизации профессиональной педагогики взят антропологический подход...», в чем его смысл и отличие от других подходов? Какие вы еще знаете подходы, не указанные в работе? Дайте анализ проблемы периодизации исторического процесса Д. Белла. Обоснуйте представленную автором периодизацию развития профессиональной педагогики: доиндустриальная, индустриальная и постиндустриальная (научная).

3. Почему первый этап развития профессиональной педагогики назван ретрансляционным? Проанализируйте его с точки зрения содержания и этимологии. Как вы понимаете смысл фразы: «Обучение продолжалось до тех пор, пока передаваемый «текст» учителя (отца, мастера) не совпадал с «контекстом» ученика»? Почему профессиональная педагогика этого периода носит практико-ориентированный характер?

4. В чем особенность второго этапа развития профессиональной педагогики, чем он характеризуется? Каковы временные рамки данного периода? Назовите имена ученых и охарактеризуйте основные положения их концепций в связи с развитием профессионального образования в России и за рубежом. Каков вклад немецкого ученого К. Маркса в развитие профессионального образования в Европе середины XIX в., какие требования он сформулировал к производственному обучению рабочих труду? Каковы особенности появления и формирования научных основ профессиональной педагогики в России? Какой вклад внес К. Д. Ушинский в развитие профессионального образования в России?

5. Какова специфика развития профессиональной педагогики на современном этапе? Почему он назван научным? Назовите и обоснуйте предмет, методы исследования, принципы и закономерности профессиональной педагогики. Какие существуют способы передачи профессионального опыта в системе современного профессионального образования?

6. Выявите особенности применения терминов: «труд», «деятельность», «профессия», «трудовая и профессиональная деятельность» в сфере образования. Покажите, что трудовая непрофессиональная и трудовая профессиональная деятельность имеют различия. Как это связано с процессами социализации, происходящими в системе общего образования и семье?

7. Проанализируйте имеющиеся определения профессиональной педагогики, выявите их сильные и слабые стороны.

Глава 2. МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

2.1. Объект, предмет, функции профессиональной педагогики

Определенную отрасль знания называют наукой, когда соблюдаются следующие необходимые условия:

- 1) четко выделен, обособлен и зафиксирован предмет исследования;
- 2) для его изучения применяются объективные методы исследования;
- 3) зафиксированы объективные связи (законы и закономерности) между факторами, процессами, составляющими предмет изучения;
- 4) установленные законы и закономерности позволяют предвидеть (прогнозировать) будущее [60, с. 90].

Прежде чем определить объект и предмет профессиональной педагогики, рассмотрим основные подходы, определяющие *объект и предмет педагогики*:

1. *Онтологический подход*. Педагогика в качестве своего объекта имеет систему педагогических явлений, связанных с развитием индивида:

- И. П. Подласый считает, что предметом *педагогической науки* в его строго научном понимании является *воспитание* как особая функция человеческого общества [60, с. 12];

- Н. В. Бордовская полагает, что предметом педагогики как науки является *педагогический процесс*, т. е. процесс обучения и воспитания человека как особая функция общества, реализуемая в условиях тех или иных педагогических систем [10, с. 174];

- «Опираясь на понимание статуса педагогики как социогуманитарной науки, сферой действительности, которая может стать объектом современной педагогики, считают *педагогическую реальность (действительность)*» (А. М. Столяренко) (курсив наш. – Н. Р.) [73, с. 149];

- А. М. Новиков пишет, что педагогику обычно определяют как науку об обучении и воспитании или как науку об обучении, воспитании и развитии. Он предлагает определить образование как развитие жизненного опыта человека, а педагогику – как *науку о развитии жизненного опыта человека* (обучающегося). Это и есть предмет педагогики [49, с. 25]. Таким образом, личность в системе образования необходимо рассматривать с трех позиций: воспитания, обучения и развития;

- с точки зрения В. В. Краевского, «...образованием интересуются не только педагоги. Его изучают и представители других наук. Существуют педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но педагогика – единственная *специальная наука об образовании* в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Лишь эта научная дисциплина изучает образование в единстве всех составляющих его частей. Оно и только оно является для педагогики собственным объектом изучения» (курсив наш. – Н. Р.) [35, с. 35].

- Н. А. Вершинина считает, что «...педагогика имеет свой предмет исследований, который связан с *педагогическим качеством* объектов, ее интересуют только те объекты и их связи, которые обладают таким качеством» (курсив наш. – Н. Р.) [11, с. 151].

2. *Личностно ориентированный подход*. Предмет педагогики как науки – это *личность (обучающийся) в системе образовательных отношений*. Конкретизировать эту предельно общую формулировку можно, рассмотрев иерархическую структуру личности (по К. К. Платонову):

- направленность личности: мировоззрение, ценностные ориентации, убеждения, стремления и т. д.;
- опыт человека: знания, умения, навыки, компетенции, привычки;
- высшие психические процессы: интеллект (мышление, память, внимание), воля, эмоции, физическая (двигательная) активность [59, с. 97–98].

Таким образом, развитие направленности личности происходит в процессе воспитания, развитие опыта – в ходе обучения, а развитие психических процессов – это и есть собственно развитие личности, третий компонент целенаправленного образовательного процесса.

3. В отечественной профессиональной педагогике рассматриваются различные аспекты *компетентностного подхода* (наиболее последовательно в работах Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, С. Е. Шитова и др.). В 60–80-х гг. XX в. эта проблема изучалась отечественными учеными в аспекте подготовки рабочих широкого профиля (П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, В. А. Поляков, С. А. Шапоринский и др.).

4. *Комплексный подход*, в рамках которого предметом педагогики выступает множество факторов (оснований) ее развития:

- «Предмет педагогики есть везде, – считает А. М. Столяренко, – где осуществляется образование, воспитание, обучение, развитие и *самореализация граждан* (независимо от возраста и социального положения, в педа-

гогических учреждениях и в процессе труда, досуга, семейной жизни); где преднамеренно или стихийно *оказывается влияние* на воспитанность, образованность, обученность, развитость и самореализацию граждан; где *существуют и обнаруживаются* позитивные или негативные *результаты* воспитания, образования, обучения, развития и самореализации граждан, влияющие на успехи и недостатки жизни, труда, поведения людей, сфер общества, на состояние, развитие, стабильность и силу государства, на будущее народа» (курсив наш. – Н. Р.) [73, с. 243]. Педагогические качества личности проявляются только тогда, когда происходит обмен деятельностью, смысл которого в том, что один человек (учитель) делает что-то, что направлено на возвышение сущностных сил другого человека (ученика);

- по выражению И. А. Колесниковой, «...педагогика – это сфера интеграции с миром другого» [32, с. 91], т. е. учителя – ученика, родителя – ученика, наставника (мастера) – обучающегося и др.;

- В. В. Краевский рассматривает педагогику как науку, «... изучающую особую, социально и личностно детерминированную деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества. Этот вид деятельности, направленный на усвоение личностью социального опыта и ее собственное развитие, и есть собственный *объект* педагогической науки. ...*Предмет* можно сформулировать так: это система отношений, возникающих в деятельности, являющейся *объектом* педагогической науки» (курсив наш. – Н. Р.) [35, с. 11];

- «*Образование теперь рассматривается в качестве длящегося всю жизнь процесса*» [58, с. 17]. Именно это становится основанием для расширения предмета педагогики и включения в него явлений педагогической действительности, связанных не только с образованием подрастающего поколения, но и с образованием взрослых. На современном этапе развития «совокупным субъектом и объектом воспитания сможет выступать человеческое сообщество в целом» [32, с. 49];

- человек определяется в качестве важнейшего фактора общественного и личностного прогресса. В педагогике сегодня особенно востребовано сущностное познание проблемы человека, ее теоретическое обоснование (В. И. Гинецианский, И. А. Колесникова, В. П. Симонов, И. Т. Фролов и др.). Цель педагогического процесса – возвышение человека до степени его совершенства как Homo sapiens. В информационном обществе изменя-

ются культурные и социально-экономические условия, что приводит к изменению системы ценностных ориентаций. Соответственно, меняется идеология системы образования, которая должна ориентироваться на высшую ценность – человека, реализующего свой творческий потенциал во взаимодействии с миром [11, с. 154]. Поэтому, как считает Н. А. Вершинина, предметом педагогики является *взаимодействие субъектов целенаправленных процессов, ориентированное на содействие реализации потребности человека в самоактуализации* [11, с. 155].

Существуют различные подходы к определению *объекта и предмета профессиональной педагогики*:

1. «Предмет профессиональной педагогики приобретает двухаспектный, двуединый характер: *педагогический процесс* формирования требуемых профессиональных качеств личности и *педагогическая система*, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования» (Б. С. Гершунский) [65, с. 15].

2. В контексте философии образования предметом изучения профессиональной педагогики является *специально организованный процесс подготовки, становления и развития компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений*. Профессионально-образовательные общественные отношения предлагается трактовать в философском аспекте (предельно широко) как профессионализацию, включая этап допрофессионального образования.

Допрофессиональное образование на базе общеобразовательной школы понимается как подготовка к собственно профессиональному образованию, будущему овладению профессией. С. Н. Чистякова отмечает, что выстраивание, проектирование послешкольного образовательно-профессионального маршрута начинается в школе. Профессиональная ориентация рассматривается ею в единстве с профессиональным самоопределением [79, с. 18]. Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение на уровне общеобразовательной школы являются важными элементами допрофессионального образования. В то же время между ними есть существенное различие, и они не исчерпывают содержания допрофессионального образования.

Профессиональная педагогика имеет специфический *предмет исследования* – процесс подготовки человека в системе профессионально-образовательных общественных отношений (от пропедевтического «нулевого»

уровня через все уровни общего образования, уровни профессионального образования) и формирования профессиональной компетентности посредством освоения профессиональных компетенций, предъявляемых к профессиональной деятельности.

Основная задача профессиональной педагогики как науки – сформировать вектор направленности профессионального становления личности в современную постиндустриальную эпоху, пронизывающий всю жизнь индивида, получающего образование.

2.2. Методы профессиональной педагогики

Многие ученые отмечают, что одним из важнейших признаков самостоятельности науки является наличие специфических методов исследования:

1. А. А. Кыверялг выделяет четыре группы методов, используемых в профессиональной педагогике:

1) общенаучные (теоретический анализ и синтез педагогических явлений, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, моделирование);

2) частнонаучные, т. е. методы других наук, используемые в профессиональной педагогике (психологические, физиологические, социологические);

3) специальные (инструментальные методы, исследования в области дидактики профтехобразования);

4) методы обработки результатов исследования [38, с. 62].

Работа А. А. Кыверялга отражает конкретный исторический период в развитии нашего государства, идеологию, структуру и специфику профессионального образования периода 70–80-х гг. XX столетия. Кроме того, она посвящена особенностям развития профессионально-технического образования в стране, подготовке рабочих кадров по различным профессиям, что нашло отражение и в содержании методов исследования профессиональной педагогики. В классификации и раскрытии содержания методов четко прослеживается системный подход, профессиональная педагогика представлена как наука, как открытая система.

2. А. М. Новиков отмечает: «В профессиональной педагогике получают распространение специфические *инструментальные методы* – специальные эмпирические методы исследований с применением приборов, инструментов, аппаратов, направленных на изучение явлений и процессов, недоступных непосредственному восприятию и используемых с целью по-

лучения объективных качественных данных. Эти методы получили довольно широкое применение в профессиональной педагогике, преимущественно в исследованиях, связанных с формированием профессиональных умений, проблемами профессиональной ориентации и профотбора, профессиональной адаптации рабочих и т. д.» (курсив наш. – Н. Р.) [65, с. 34]. К таким методам А. М. Новиков относит изучение результативных характеристик трудовых действий (хронометраж), биомеханические и психофизиологические методы. Выделение данных методов логически следует из понимания автором предмета профессиональной педагогики: поскольку предмет исследования – обучающийся в системе начального профессионального образования, то и методы должны соответствовать специфике обучения данного субъекта. Методы профессиональной педагогики, выделяемые А. М. Новиковым, носят сугубо технологический характер и применимы в основном к деятельности обучающихся в системе начального профессионального образования или работников производственной сферы.

3. Согласно современной компетентностной парадигме в образовании методы профессиональной педагогики (помимо названных) должны носить *лично ориентированный характер*, определять процесс проектирования и собственно сущностное развитие личностной профессиональной траектории обучающегося. Исходя из этого, нужно выделить специфический метод исследования профессиональной педагогики – метод компетентностного проектирования, базирующийся на основе профессионального целеполагания.

Ученые зачастую относят целеполагание к заключительному этапу проектирования либо вообще отождествляют его с проектированием. Для выявления специфики профессиональной педагогики и конкретизации профессионального целеполагания необходимо условно разделить общее и профессиональное образование не по уровням (отражено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. [50]), а по иным критериям. Согласно ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», *«общее образование* – вид образования, который направлен на развитие личности, приобретение в процессе освоения основных *общеобразовательных программ* знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования; *профессиональное образование* – вид образования, который направлен на приобре-

тение обучающимися в процессе освоения основных *профессиональных образовательных программ* знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенных уровня и объема, позволяющих *вести профессиональную деятельность в определенной сфере* и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности» (курсив наш. – Н. Р.) [50, с. 1]. Этим двум видам образования соответствуют педагогика общего образования и профессиональная педагогика (педагогика профессионального образования) как научные отрасли педагогики – науки об образовании, распространяющие свое влияние на данные виды образования.

Целью общего образования является освоение жизненного опыта человечества (в большей степени на теоретическом уровне). Согласно ФГОСу, введенному в общеобразовательных организациях в 2011 г., в школе осуществляется ориентация на становление личностных характеристик выпускника (подготовка к осознанному выбору профессии, понимание значения профессиональной деятельности для человека и общества). Овладение способами мыслительной деятельности направлено на интеллектуальное развитие обучающегося. Тем самым осуществляется социализация личности. Это предмет и задача общего образования, а следовательно, и цель общей педагогики как методологии общего образования. Школа не должна подменять профессиональную образовательную организацию, что имело место в недавней истории отечественного образования. Ее задача – создать базу для дальнейшего освоения профессии, научить учиться, воспитать законопослушного гражданина, личность с прочной нравственной основой.

Освоение же способов предметной деятельности непосредственно связано с овладением практическими умениями, компетенциями, в том числе трудовыми и профессиональными. Эта сторона образовательного процесса раньше практически не учитывалась. Развитие компетентностного подхода связано с осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельностной направленности. А это уже прерогатива профессиональной педагогики, что обуславливает необходимость определения специфичности ее предмета и задач перед личностью и обществом. Таким образом, обосновывая статус профессиональной педагогики как науки, можно говорить о ее особой роли в современном образовательном процессе, поскольку освоение жизненного опыта возможно только в процессе деятельности.

Задача профессионального образования сегодня – осуществлять подготовку к трудовой, профессиональной деятельности. В связи с этим во ФГОСах профессионального образования представлен комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в формулировке которых определяющими являются глаголы (уметь, владеть, быть готовым, быть способным к совершению конкретных действий).

Таким образом, образовательные стандарты убедительно свидетельствуют о формировании в школе системы профессиональной ориентации как элемента допрофессионального образования. Цель общего образования – формирование личности, умеющей учиться и выстраивать дальнейшую, уже профессиональную, траекторию развития.

В. П. Бедерханова, выделяя два основных типа проектирования: психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов и социально-педагогическое проектирование социальных институтов и образовательной среды, подчеркивает актуальность *проектирования саморазвития* [3, с. 27].

Метод компетентностного проектирования рассматривается как разновидность метода педагогического проектирования, применимого исключительно в рамках профессиональной педагогики. *Компетентностное проектирование* включает в себя психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов в организациях профессионального образования, социально-педагогическое проектирование социальных институтов и образовательной среды организаций профессионального образования и, что очень важно, *проектирование личностного профессионального развития или саморазвития*.

Метод компетентностного проектирования – ведущий метод профессиональной педагогики, который определяет технологию саморазвития личности и направлен на определение цели, планирование этапов образования, наполнение их конкретным содержанием, выбор средств, способов, форм реализации образовательных уровней, формирование и реализацию знаний, универсальных умений, общекультурных и профессиональных компетенций.

Предлагаемый метод профессиональной педагогики позволяет рассматривать в качестве предмета данной науки саморазвивающуюся личность в системе образовательных отношений, цель которых – формирование готовности личности к профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному развитию.

2.3. Место профессиональной педагогики в системе педагогических наук

Внутридисциплинарное знание представляет собой сложноразветвленную и функционально взаимосвязанную систему. Ее элементами выступают не отдельные науки, а отрасли знания внутри одной науки. В научной и педагогической литературе неоднократно предпринимались попытки классификации педагогических наук.

Рассмотрим в рамках существующих научных подходов *основания деления* педагогики:

1. Е. В. Титова выделяет в развитии педагогики *циклы*, в основе которых лежит соотношение двух областей педагогического познания: *педагогической практики и педагогической науки* [74, с. 112–113].

2. На основании признания специфики *объекта* педагогических исследований правомерно обособление наиболее крупных структурных единиц педагогики – ее *научных отраслей* [1, с. 16]. Отрасль педагогической науки может возникнуть и развиваться в том случае, если объективная реальность отличается явной спецификой педагогической деятельности и требует особого рода исследовательских подходов, методов изучения и форм обобщения знаний.

3. «В целях конкретизации научно-исследовательской работы в области педагогики и углубленного профессионального изучения педагогики как учебного предмета возникает потребность в выделении специфических особенностей воспитания и обучения отдельных возрастных или профессионально ориентированных групп населения (дети дошкольного возраста, учащиеся общеобразовательных школ, профессионально-технических, средних специальных или высших учебных заведений, военнослужащие и т. д.)» [8, с. 354]. В связи с этим отмечается, что педагогика дошкольная, школьная, профессиональная и т. п. рассматривает вопросы организации и методы воспитания и обучения конкретного контингента учащихся с учетом специфики проявления педагогических закономерностей.

4. *Уровни образования* условно могут служить основанием деления и соответствующей классификации педагогики. Отметим, что деление педагогики по данному основанию используется многими учеными, однако оно представляется необходимым, но недостаточным для выявления сущности профессиональной педагогики.

Если встать на эту позицию, то далеко не каждому виду педагогической науки будет соответствовать определенный вид образования: если дошкольному образованию условно соответствует дошкольная педагогика, об-

щему образованию – общая педагогика, профессиональному образованию – профессиональная педагогика, то, например, возрастная педагогика не имеет своего возрастного уровня образования, специальная педагогика не имеет своего уровня специального образования и т. д. Действие принципа двойного вхождения базисных компонентов в структуру системы управления учебным процессом, представленного В. С. Ледневым [41], актуально для взаимодействия и взаимопроникновения общего и профессионального образования.

5. По *предмету исследования*, т. е. той области действительного мира, которую они изучают, различают теории, отображающие объективные свойства и закономерности реального мира, такие как физические, биологические, социальные и т. п.

Общая педагогика исследует основные закономерности воспитания и обучения на протяжении всего периода получения общего образования; возрастная педагогика направлена на изучение возрастных особенностей обучающихся и построение системы воспитания с учетом этих особенностей; предметом специальной педагогики являются люди с отклонениями в физическом и психическом развитии; воспитание граждан, находящихся в местах лишения свободы, выступает предметом исследования пенитенциарной педагогики и т. д. Учитывая тот факт, что предметом профессиональной педагогики является педагогический процесс формирования личности в системе профессиональных образовательных отношений, профессиональную педагогику ставили иногда в один ряд с перечисленными отраслями педагогической науки. Но и это основание представляется необходимым, но недостаточным для научной классификации педагогических наук.

Часто авторы учебных пособий просто *перечисляют* структурные образования внутри педагогики, даже не пытаясь установить между ними какие-либо связи, в ряде учебников раздел о структуре педагогики и вовсе *отсутствует* [69, 73], либо авторы учебников, понимая значимость данной информации, включают ее в текст, однако *не дают названий* выделенных внутри педагогики феноменов, обходя тем самым вопрос об их статусе.

6. На фоне обозначенных подходов представляет особый интерес нелинейная классификация В. М. Полонского, который, отмечая наличие на современном этапе большого разнообразия педагогов, предлагает построить их *классификацию* по разным *основаниям*, в качестве которых называет ряд принципов [61]:

1) *возрастной принцип* позволяет выделить педагогику раннего детства, дошкольную педагогику, педагогику школы, андрагогику, геронтологику;

2) *принцип нормы* психического, физического, эмоционального развития человека или различных отклонений от нее дает возможность выделить коррекционную педагогику и ее разделы (тифлопедагогика, сурдопедагогика, логопедия и т. д.), а также междисциплинарные области (лечебная педагогика, оздоровительная педагогика, школьная гигиена и т. д.);

3) *принцип профессиональной ориентации* позволяет выделить области педагогики в зависимости от целей подготовки людей к различным видам деятельности: военной, спортивной, социальной работе;

4) *принцип преемственности обучения* вне образовательной организации является основанием для выделения семейной педагогики, внешкольной педагогики, послевузовской педагогики;

5) *принцип деления по уровням образования* дает возможность выделить педагогику начального образования, педагогику средней школы, педагогику высшей школы. Доминирующим основанием выступают образовательные стандарты;

6) *принцип деления по совокупности персонализированных учений* о воспитании и образовании позволяет выделить педагогику Монтессори, педагогику Френе, вальдорфскую педагогику и др.;

7) *принцип деления по направлениям (целям)* дает возможность выделить гуманистическую педагогику, педагогику сотрудничества, прагматическую, рационалистическую, социалреконструктивистскую, христианскую педагогику, педагогическую антропологию;

8) *принцип деления областей педагогики по методам исследования* является основанием для выделения экспериментальной педагогики, сравнительной педагогики, рефлексологической педагогики, педологии;

9) *географический, страноведческий принцип* позволяет выделить области педагогики по историческим периодам и странам – педагогику античного общества, педагогику Ближнего Востока, воспитание и обучение в Средние века и др. [61].

При этом он не отрицает традиционного деления педагогики на составляющие – дидактику, теорию воспитания, методику.

Е. Л. Доценко и И. Г. Фомичева также представляют классификацию педагогических наук по разным основаниям:

1) *по структуре*: история педагогики, теория педагогики с основными разделами (общая педагогика, теория образования и обучения (дидактика)), теория воспитания, теория организации и управления в системе образования, частные методики;

2) *по возрастному и предметному признаку*: дошкольная педагогика, школьная педагогика, педагогика профессионального образования, педагогика высшей школы, производственная, военная, космическая, социальная, сравнительная педагогика, этнопедагогика, геронтопедагогика;

3) *по ценностно-смысловому признаку*: авторитарная, гуманистическая педагогика, педагогика права, педагогика сотрудничества, православная педагогика;

4) *по коррекционно-развивающему признаку*: а) специальная педагогика (дефектология): сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедагогика; б) коррекционная педагогика (исправительно-трудовая педагогика, кондуктивная педагогика, лечебная, превентивная, реабилитационная педагогика, педагогика особой одаренности) [18, с. 14–15].

Несмотря на то, что авторы называют меньшее количество оснований для классификации, это не вносит ясность в понимание морфологии педагогики. В представленном перечне отсутствуют даже те названия, которые есть во всех других учебных пособиях (например, семейная педагогика). Также некорректно названо основание для определения первой группы дисциплин (по структуре).

Исходя из теории Т. Куна, можно объяснить сложившуюся в педагогической науке ситуацию следующим образом. На сегодняшний день пространство педагогической действительности является полипарадигмальным, поскольку происходит смена ценностных аспектов научной составляющей педагогики: уходят технократические тенденции в педагогическом мышлении, уступая место гуманистическим, антропологическим. Все это создает объективные трудности в обосновании структуры развивающейся педагогической науки, классификации и иерархии научных дисциплин и их взаимосвязи с учебными предметами. Поскольку педагогика представляет собой одну из важнейших областей человекознания, то она, естественно, должна базироваться на достоверном знании о своем объекте – человеке растущем и развивающемся (на интегрированном знании природного, общественного и индивидуального в нем), которое непрерывно обогащается в ходе развития всех наук, изучающих человека.

7. А. П. Тряпицына предлагает отобразить структуру педагогической науки как педагогическую отрасль человеческих знаний на основе представлений о межнаучном антропологическом синтезе.

В этом случае объектно-предметная область педагогики рассматривается как особая интегративная область в поле классификационной струк-

туры современной науки в системе координат: естествознание – обществознание – наука, в рамках которой вырабатываются и описываются биологические и социальные закономерности развития человека (что соответствует объектно-предметным областям биологической и социальной антропологии). В этих координатах выделяют интеграционное поле педагогической антропологии, в котором интегрируется и описывается знание всех естественных и социальных наук, отражающее целостный идеальный образ человека развивающегося (на данный момент развития целостного научного знания). Далее А. П. Тряпицына анализирует эмпирический и теоретический уровни структуры педагогической науки. Таким образом, в поле уровня структуры педагогической науки могут входить такие научные области, которые уже описывают эмпирическую действительность, научные течения, педагогические новации, включая передовой педагогический опыт, а также традиции.

Теоретический уровень включает в себя научные теории (научные дисциплины), которые призваны описать, систематизировать и объяснить все множество данных эмпирического уровня. На теоретическом уровне структуры педагогического знания мы выделяем базисное ядро педагогической науки, включающее в себя:

1) объектно-предметное поле (общую педагогику), постоянно ассимилирующее в себе знания из поля педагогической антропологии;

2) базисные, фундаментальные теории (научные дисциплины), включающие в себя основные (базисные) понятия педагогики («воспитание», «образование», «обучение», «развитие»), а также теорию воспитания, теорию образования, теорию обучения, или дидактику, историю педагогики;

3) теории, представляющие второй, производный от базисного ядра слой, описывающие конкретную (достаточно большую) область реальности, при этом базирующиеся на фундаментальных теориях, – они отражают внутринаучную дифференциацию фундаментальных теорий. Так, например:

- для теории воспитания – это теории нравственного, трудового, физического воспитания и др.;

- для теории обучения – это целый спектр методик преподавания различных учебных предметов (физики, литературы, биологии и др.), предмет исследования которых отражает специфические частные закономерности управления развитием мышления учащихся и которые в настоящее время уже обрели статус самостоятельных наук, а ранее входили в структурное поле только эмпирического уровня;

- для теории образования – это теория управления (или теория педагогического менеджмента), предмет которой – закономерности, отношения процесса управления образовательно-воспитательными системами; школоведение; сравнительная педагогика;

- для истории педагогики – это история школы, история образования, история развития педагогической мысли [1, с. 38].

Кроме базисного ядра на теоретическом уровне А. П. Тряпицына выделяет следующие структурные элементы педагогической науки:

- производные от базисного ядра дисциплины, объектная область которых дифференцируется и сужается, а предметная – углубляется благодаря межнаучной интеграции (например, это совокупность научных дисциплин коррекционной педагогики: логопедия, сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика);

- производные от базисного ядра научные отрасли:

- объекты изучения которых несколько сужаются, поскольку базируются, например, на психологических знаниях возрастных особенностей развития человека (а практически – и на особенностях образовательных учреждений), и представляют собой дисперсный спектр возрастной педагогики: ясельная педагогика, дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, педагогика третьего возраста;

- объекты исследования которых дифференцируются на основании специфики профессионально-ориентированного педагогического процесса: военная педагогика, инженерная педагогика, спортивная педагогика, театральная педагогика и др.

Таким образом, основанием для обособления отрасли науки (частных наук) выступает объект изучения – специфическая педагогическая реальность, особый вид педагогической практики. Поэтому А. П. Тряпицына выделяет следующие отрасли педагогики: дошкольную педагогику, педагогику школы, коррекционную педагогику, военную педагогику, педагогику профессионального образования, социальную педагогику, инженерную педагогику, педагогику детского движения, внешкольную педагогику (педагогику дополнительного образования) и др.

8. А. Шелтен, считая, что для педагогики не существует единого деления на дисциплины, делает попытку упорядочить ее направления. К главным дисциплинам педагогики автор относит общую педагогику, школьную, социальную, специальную, сравнительную, профессиональную и экономическую вместе с рабочей педагогикой [80, с. 28]. Важным объектом

общей педагогики является систематизация основных педагогических понятий, понятий науки о воспитании и основных вопросов воспитания: что такое воспитание, зачем нужно быть воспитанным, кто должен воспитывать и где должно проходить воспитание. Поскольку ответы на эти вопросы даются в школе, то общая педагогика входит в дисциплину «школьная педагогика» [80, с. 29]. На наш взгляд, школьная педагогика, напротив, входит в общую, так как общее образование представлено на уровне не только школьного, но и профессионального образования.

Анализируя педагогику взрослых (андрогогику), А. Шелтен пишет, что ее собственным воспитательным учреждением является народная высшая школа для взрослых. С педагогикой взрослых, по его мнению, связана социальная и общая педагогика. Но далее возникает существенное противоречие в его рассуждении: «Образование взрослых осуществляется ... в производственных, межпроизводственных и внепроизводственных учебных центрах в форме усовершенствования профессиональной квалификации, а также профессиональной переподготовки» [80, с. 32]. Таким образом, по нашему мнению, все, что связано с профессионализацией человека, это предмет исследования профессиональной педагогики, исходя из ее предмета, цели и т. д.

Профессиональную и экономическую педагогику (автор их объединяет в одну дисциплину) А. Шелтен называет теорией и практикой профессионального воспитания, которые занимаются исследованием предпосылок, процесса и результатов профессионального воспитания. Профессиональную и экономическую педагогику он подразделяет соответственно на «воспитательно-научную и воспитательно-практическую и рассматривает их как совокупность науки и практики профессионального воспитания» [80, с. 39]. Все дальнейшие рассуждения данного автора сводятся к тому, что профессиональная педагогика занимается профессиональным воспитанием в ремесленно-технической, сельскохозяйственной, горнопромышленной сферах профессионального образования, а также в области социальной педагогики, ведения домашнего хозяйства, ухода за больными и престарелыми. Это не рядоположенные направления деятельности, и многие из них вообще не имеют отношения к профессиональной педагогике.

В общепринятый перечень принято включать достаточно большое количество научных дисциплин, составляющих структуру педагогики. Центральной фигурой педагогики в новых социально-экономических условиях должен стать обучающийся: ученик, студент, слушатель и т. д., а также его образовательная деятельность [49, с. 64]. Антропологический аспект педа-

гогики явно виден во всех перечисленных подходах, поэтому предлагаемые классификации педагогики (на области, отрасли, дисциплины и т. д.) имеют право на жизнь. Хотя надо признать, что вряд ли возможна некая универсальная классификация. Любая классификация во многом зависит от субъективных позиций авторов концепций, от научных задач, которые они ставят перед собой, от их целеполагания и пр.

В связи с этим представленные подходы условно можно сгруппировать следующим образом:

- 1) профессиональная педагогика не входит в перечень педагогических наук;
- 2) профессиональная педагогика является ветвью общей педагогики;
- 3) профессиональная педагогика является разновидностью отраслевой педагогики;
- 4) профессиональная педагогика включается в общий перечень педагогических наук;
- 5) профессиональная педагогика является самостоятельной педагогической наукой с наличием всех критериев научного знания (позиция, разрабатываемая в рамках научной школы академика РАО Г. М. Романцева).

Целеполагание выступает в качестве реального интегратора различных действий в конкретную систему, включающую в себя цели, средства и результат. При определении специфики профессиональной педагогики, ее места в структуре педагогики следует руководствоваться идеей целеполагания, состоящей в формировании компетентно развитой личности в процессе профессионального образования и профессионального саморазвития человека в течение всей его жизни.

Становление и развитие профессиональной педагогики, по нашему мнению, обусловлено прежде всего общественной и государственной потребностью в развитии *единой преемственной системы профессионального образования*, которая включает в себя:

- *создание профессиональных стандартов для различных профессий*, по которым ведется подготовка в том или ином профессиональном образовательном учреждении;
- *создание современных преемственных стандартов профессионального образования (профессиональное обучение, СПО, ВПО, подготовка кадров высшей категории)*;
- *создание единой системы подготовки и переподготовки кадров для профессионального образования на всех уровнях.*

Если до принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» для учреждений НПО кадры (педагогов профессионального обучения) готовили профессионально-педагогические и инженерно-педагогические вузы, то подготовку кадров для учреждений СПО и нередко для ВПО осуществляли сами колледжи и вузы. Следует отметить, что учреждения ВПО чаще всего готовят кадры из своих бывших выпускников в рамках аспирантуры либо факультета повышения квалификации (но, как известно, *не всякий врач может преподавать медицинские дисциплины, юрист – правовые дисциплины, инженер – технические дисциплины и т. д.*).

Всякому отраслевому специалисту (инженеру, врачу, военному и др.) для преподавания в системе профессионального образования необходима специальная, методическая, педагогическая, психологическая подготовка. Поэтому роль и значение системы профессионально-педагогического образования в России еще предстоит осмыслить и отвести ему соответствующее место. А это, в свою очередь, меняет подход к определению роли и места профессиональной педагогики в системе подготовки преподавателей профессионального образования.

2.4. Соотношение профессиональной педагогики и педагогики общего образования

Цель и задачи профессиональной педагогики как самостоятельной педагогической науки не выделялись исследователями особым образом в силу того, что общая педагогика считалась некой универсальной педагогической наукой, отвечающей запросам как общего, так и профессионального образования. Политика страны долгие годы была направлена на развитие обязательного общего образования (что, по нашему мнению, было правильно и объективно необходимо), поэтому большинство научных разработок в сфере образования осуществлялось в рамках общего образования и общей педагогики. Создавалось ложное представление, что общая педагогика может охватить (и, по сути, охватывала) все уровни образования, что цель, задачи, методы общей педагогики применимы и к профессиональному образованию. Понятие педагогики на протяжении всей истории ее развития подменялось понятием общей педагогики, т. е. такой педагогики, которая имела всеобщее влияние на все виды образования.

Кроме этого следует обратить внимание на *доминанты общего и профессионального образования*. Несмотря на то, что в учебных планах и об-

шего, и профессионального образования основная часть времени отводится на теоретические занятия, основной целью профессионального образования является овладение профессией, и учебные планы предусматривают учебную и производственную практику. Это обусловлено тем, что профессиональные образовательные организации готовят обучающихся именно к овладению профессией. Поэтому в общеобразовательных учреждениях формирование знаний, выработка мировоззрения, ценностных установок являются основной целью, а в профессиональных образовательных организациях знания – это средство для формирования профессиональных умений и компетенций. Поскольку общее образование является «сквозным» видом образования, то влияние общей педагогики распространяется на все его уровни, в том числе и на профессиональное образование (при этом знаниевая компонента в нем *не должна быть доминантной*).

При этом профессиональное образование в виде профессиональной ориентации на своей начальной стадии уже присутствует в системе общего образования со специфическими методами, средствами, формами, а главное, целями достижения конечного результата. В основе профессионального образования лежит деятельностная доминанта, т. е. система профессионального образования должна формировать специалиста, профессионала.

Как методология профессионального образования профессиональная педагогика имеет сферы проникновения на уровень общего образования в виде уроков технологии, изобразительного искусства, внеурочных мероприятий и т. д., что является уже допрофессиональной подготовкой учащихся, а это входит в сферу профессиональной педагогики. При этом в сферу действия общей педагогики входит ряд общеобразовательных дисциплин, которые аналогично проникают и имеют продолжение на уровне профессионального образования (иностранный язык, русский язык, история, математика и др.). Но различие целеполагания общей и профессиональной педагогики все ставит на свои места. Общая педагогика (педагогика общего образования) является методологией общего образования как на уровне общего, так и профессионального образования, соответственно профессиональная педагогика (педагогика профессионального образования) – методологией профессионального образования на всех уровнях образования.

Таким образом, цели общей и профессиональной педагогики разные и средства достижения этих целей имеют свою специфику. В приведенной таблице сделана попытка выявить различия общей и профессиональной педагогики по ряду основных критериев.

Сравнительная характеристика общей и профессиональной педагогики

Критерии	Педагогика общего образования (общая педагогика)	Педагогика профессионального образования (профессиональная педагогика)
Определение	Это отрасль педагогики, изучающая и исследующая содержание, формы и методы обучения, воспитания и развития обучающихся	Это отрасль педагогики, изучающая закономерности образовательной подготовки к профессиональному бытию человека в пространстве и времени
Предмет	Целостный педагогический процесс, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семье, образовательных и культурно-воспитательных учреждениях)	Целостный педагогический процесс подготовки компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений
Цель	Социализация, умственное, интеллектуальное развитие обучающихся, овладение навыком разработки учебных проектов	Профессионализация, овладение преимущественно практическими умениями (компетенциями), формирование умения проектировать профессиональную деятельность
Интегральный показатель достижения цели	Социализированность, образованность – качества личности, формируемые у человека в процессе трансформации социального опыта в личный	Профессиональная компетентность, профессиональное мастерство
Основная задача	Трансляция социокультурных знаний, формирование универсальных умений	Формирование направленности профессионального становления личности
Направленность образования	Знаниевая	Деятельностная
Освоение предшествующего опыта человечества	Теоретическое	Теоретико-практическое
Целеполагание	Социокультурное	Профессиональное
Основные виды формируемых компетенций	Универсальные умения и ключевые компетенции	Общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции
Основная функция	Ретрансляционная, освоение прошлого и настоящего опыта человечества	Прогностическая, проектирование будущего, научное предвидение

Основная задача профессиональной педагогики как науки в современной постиндустриальной эпохе – сформировать вектор профессионального становления личности, пронизывающий, условно говоря, всю жизнь индивида. Современная наука называет этот процесс непрерывным образованием, или образованием на протяжении всей жизни. В этом заключается смысл развития профессиональной педагогики как отрасли педагогики и в определенном смысле практической сферы деятельности.

Таким образом, всю педагогическую проблематику по целевому назначению условно можно разделить на две большие группы:

1) «встраивание человека в общество и природу» (социализация) – разнообразные проблемы социализации конкретных социально-демографических групп – комплекс общих и частных проблем, которые решает система общей педагогики и ее частные проявления;

2) «встраивание человека в профессию» (профессионализация) – разнообразные проблемы профессионализации конкретных социально-демографических групп – комплекс общих и частных проблем, которые решает система профессиональной педагогики и ее частные проявления.

Исходя из идеи целеполагания, педагогика включает в себя две большие отрасли: общеобразовательную и профессиональную. Остальные же виды педагогического знания конкретизируются уже в этих двух основных отраслях.

В частности, возвращаясь к перечню педагогических наук, можно определить их роль и место в системе общей и профессиональной педагогики следующим образом. *Возрастная педагогика* при изучении возрастных аспектов обучения и воспитания может выполнять как функцию социализации, так и профессионализации. Дошкольная и школьная педагогики помогают социализации ребенка, и поэтому они являются отраслями общей педагогики. А вот система вхождения молодого человека в профессиональную сферу посредством разных уровней профессионального образования и повышения профессиональной квалификации, а также развитие профессиональных компетенций в течение всей жизни – это есть профессионализация и, соответственно, прерогатива профессиональной педагогики. Поэтому при определении, к какой педагогике относится какая-либо «молодая» отрасль педагогического знания, например, андрагогика (педагогика взрослых) или геронтогика (педагогика «третьего возраста»), следует выявлять цели, преследуемые данным видом педагогики. Если педа-

гогика направлена на профессионализацию личности, то она является отраслью профессиональной педагогики, а если на социализацию – отраслью общей педагогики.

Что касается *коррекционной педагогики*, то тут следует отметить следующее: если на первых этапах жизни людей с ограниченными возможностями особенности и формы воздействия данной науки направлены на вхождение их в социум (научить говорить, писать, совершать элементарные действия по самообслуживанию и т. д.), – и это сфера общего образования и задача общей педагогики (преобладает знаниевая доминанта), то обучение этих людей профессиональным умениям, навыкам, выработка у них профессиональных компетенций направлены на вхождение их в профессиональную сферу (преобладает деятельностная компонента) – это сфера профессионального образования и задача профессиональной педагогики. То есть, на наш взгляд, в педагогике есть науки, которые находятся на пересечении общей и профессиональной педагогики (не утрачивая своей значимости, специфичности и уникальности).

История образования и педагогики, изучающая развитие педагогической теории и практики в разные исторические эпохи, также четко делится на историю общего образования и общей педагогики и историю профессионального образования и профессиональной педагогики. Остальные же виды педагогического знания исторически возникают в рамках общей или профессиональной педагогики в зависимости от целей, преследуемых ими.

Частные методики, исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов, имеют цель либо социализации (методика преподавания русского языка имеет целью применение особых методов, способов и форм научения грамотности; методика преподавания математики – обучение счету, выстраиванию логических связей между гипотетическими явлениями, выработку пространственного воображения и др.); либо профессионализации (методика обучения праву нацелена не только на изучение норм права (хотя без их знания невозможно быть юристом), но и на практическое применение знания этих норм в юридической практике (умение написать исковое заявление в суд, быть ответчиком, обвинителем в судебном процессе и т. д.); методика обучения медицинским дисциплинам имеет целью не только зазубривание названий лекарственных препаратов, последовательности действий при реанимации больного, но и умения сделать инъекцию, поставить диагноз и вылечить больного).

Отраслевая педагогика – военная, медицинская, инженерная и др. Данные отрасли, как правило, лежат в плоскости профессионализации (получение профессионального образования, работа по специальности, совершенствование своих профессиональных умений в рамках самообразования и в иных формах). Это виды профессиональной педагогики, и профессиональные компетенции (военного, врача, инженера и т. д.) формируются в рамках профессиональной педагогики. Думается, что говорить о специфическом виде отраслевой педагогики не имеет смысла, поскольку есть военная профессиональная педагогика, медицинская профессиональная педагогика и др. Необходимо отметить, что для всех видов профессиональной педагогики должны существовать единые методы, принципы и закономерности реализации профессиональных и образовательных стандартов.

И, наконец, *всю педагогическую проблематику по целевой подготовке преподавателей для системы общего и профессионального образования* можно также условно разделить на две группы:

1) подготовка преподавателей для системы социализации должна осуществляться и осуществляется в системе общего педагогического образования в педагогических вузах (учитель-предметник);

2) подготовка преподавателей для системы профессионализации относится к системе профессионально-педагогического образования и осуществляется в профессионально-педагогических вузах (педагог профессионального образования).

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проанализируйте и выявите на базе методологии науки сущность методологии педагогики. Аргументируйте подход В. В. Краевского, который под методологией педагогики понимал систему *знаний*, а также систему *деятельности* по получению таких знаний и методологического обеспечения специальных научных педагогических исследований.

2. Проанализируйте разные подходы к определению предмета изучения профессиональной педагогики и укажите их сильные и слабые стороны. Какой подход вам кажется наиболее убедительным? Как вы понимаете понятие «профессионально-образовательные общественные отношения»? Что в науке понимается под социализацией и профессионализацией, согласны ли вы с позицией автора? Есть ли необходимость включать этап допрофессионального образования в систему профессионально-образовательных отношений?

3. Проанализируйте представленные определения профессиональной педагогики, какое из них является наиболее полным, аргументированным и соответствующим современному состоянию педагогической науки?

4. Дайте обоснование профессиональной ориентации как важного элемента индивидуализации и будущей профессионализации личности. Что понимает под профессиональной ориентацией С. Н. Чистякова и другие ученые-педагоги современности? Каковы понятие, структура и содержание профориентации и профессионального отбора в педагогической науке, в чем заключается их специфика и роль в обществе?

5. Определите основную задачу профессиональной педагогики как науки в современной постиндустриальной эпохе. Выскажите свою позицию по этому вопросу.

6. Как вы понимаете суть представленных специфических методов исследования профессиональной педагогики? Представьте и обоснуйте свое видение комплекса специальных методов профессиональной педагогики.

7. Выявите особенности ФГОСов общего и профессионального образования. Аргументируйте критерии различия педагогики общего и профессионального образования, приведенные в таблице в главе 2. Представьте собственное видение их различия и сходства.

8. Насколько доказательно положение о том, что педагогика включает в себя две большие отрасли: общую (педагогика общего образования) и профессиональную (педагогика профессионального образования)? Можно ли, на ваш взгляд, всю педагогическую проблематику по целевому назначению разделить на две большие группы: «встраивание человека в общество и природу» (социализация) и «встраивание человека в профессию» (профессионализация)? Какая классификация вам представляется наиболее убедительной?

Глава 3. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

3.1. Нормативно-правовое обеспечение современного профессионального образования в России

В данной главе анализируются нормативно-правовые акты и иные документы Российской Федерации в сфере образования. Этот анализ важен в контексте *прогностической* функции профессионального образования. Реформа профессионального образования в России обусловлена, как известно, разными факторами, как внутренними, так и внешними.

Следует отметить, что профессиональный уровень значительной части работников российских организаций не соответствует требованиям международных стандартов, что отрицательно влияет на их конкурентоспособность на международном рынке труда. Кроме того, в течение последних десятилетий система образования страны развивалась неадекватно потребностям экономики по структуре и качеству подготавливаемых специалистов. Примерно 60–70 % выпускников государственных вузов не идут работать по специальности. В результате реорганизации за два года количество вузов и филиалов в России сократилось с 2486 до 1450.

Одна из основных целей современных международных исследований – разработка подходов к подготовке нового типа специалиста, конкурентоспособного на рынке труда с момента окончания им образовательного учреждения. Достижение этой цели требует серьезной перестройки деятельности профессиональной школы по следующим направлениям:

- учет потребностей индивида в получении образования и рынка труда в соответствующих специалистах;
- взаимодействие учреждений профессионального образования с объединениями работодателей, профсоюзами, органами по труду и занятости;
- включение профессионального образования в систему мониторинга рынка труда;
- участие образовательных учреждений в формировании новых и корректировке действующих образовательных стандартов [46, с. 60–61].

Обратимся к анализу Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон). В ст. 2 определяются основные понятия, используемые в Законе. Сразу следует обратить внимание на то, что ряд по-

нятий, используемых на всех уровнях образования, отражает в основном специфику общего образования. И если в первом пункте данной статьи дается определение понятия «образование», приемлемое для всех уровней образования, и для профессионального образования в частности: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, *опыта деятельности и компетенции* определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) *профессионального развития* человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (курсив наш. – *Н. Р.*) [50, с. 1], то уже в следующем, втором пункте, понятие «воспитание» определяется исключительно в рамках общего образования: «воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для *самоопределения и социализации* обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» (курсив наш. – *Н. Р.*) [50, с. 1]. Акцент делается на социализации личности, при этом не затрагиваются проблемы профессионализации и профессионального воспитания. Из определения можно сделать вывод, что процесс воспитания осуществляется только на уровне школьного образования, а дальше надобность в нем отпадает. Хотя понятие профессионального воспитания также существует и имеет свои особенности на всех уровнях профессионального образования.

Понятие «обучение» тоже вызывает некоторые сомнения: «обучение – целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, *приобретению опыта деятельности*, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» (курсив наш. – *Н. Р.*) [50, с. 1]. Данное определение хорошо применимо в рамках школьного, общего образования, но у профессионального обучения есть своя специфика, которая никоим образом не отражена в понятийном аппарате Закона. Можно, наверное, в пользу профессионального образования отнести словосочетание «*приобретению опыта деятельности*», но ведь опыт учебной деятель-

ности по поиску источников, опыт работы в больших и малых группах и другой опыт вырабатывается изначально именно в школьной практике обучения. Поэтому, на наш взгляд, понятийный аппарат Закона сориентирован на общее образование в ущерб профессиональному образованию.

В п. 5 ст. 2 Закона дается определение понятию «квалификация» как уровню знаний, умений, навыков и компетенции, характеризующей подготовленность к выполнению определенного вида профессиональной деятельности. Это ключевое определение для многих позиций в системе профессионального образования, представленных в Законе.

Отсутствие в Законе термина «профессия» несколько усложняет понимание некоторых положений. В частности, в п. 13 ст. 2 дается определение профессионального обучения, где неоднозначно трактуется сфера применения приобретенных обучающимися знаний, умений, навыков и компетенции, а именно: «...позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере *и (или)* выполнять работу по конкретным *профессии или специальности*» (курсив наш. – Н. Р.) [50, с. 2]. Вначале хотелось бы обратить внимание на использование двойного союза в последней части статьи «и (или)»: можно ли вести профессиональную деятельность *и* не выполнять работу по конкретной профессии? Тогда это будет не профессиональная деятельность. Союз «или» с точки зрения формальной логики используется именно в этом смысле. А вот «...вести профессиональную деятельность в определенной сфере *и* выполнять работу по конкретной профессии» *вполне можно и нужно*. И второй момент: вряд ли может быть специальность без профессии, поскольку именно в рамках профессии существует несколько специальностей, соответствующих дальнейшему разделению труда.

Напомним, что профессия (от лат. *professio*) – род трудовой деятельности человека, предмет его постоянных занятий, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования. Профессии порождены разделением труда и служат выражением его дифференциации. Различают экономические профессии, медицинские, технические, транспортные, творческие, педагогические, юридические и др. [71, с. 644]. Это род трудовой деятельности человека, предмет его постоянных занятий, а также свидетельство наличия у него знаний и умений, опыта, позволяющих квалифицированно выполнять данный вид работ [67].

Специальность (лат. *specialis* – особый, особенный; от *species* – род, вид) – комплекс приобретенных путем специальной подготовки и опыта работы знаний, умений и навыков, необходимых для определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии (преподаватель философии, права, инженер-строитель, инженер-электромеханик, слесарь-инструментальщик, слесарь-наладчик, врач-терапевт, врач-хирург и т. д.) [71].

В п. 1 ст. 12 Закона говорится, что содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации. Но возможно ли получение квалификации без получения профессии? По нашему мнению, нет. Поэтому в данном пункте формулировка не полная, ее следовало бы дополнить «...обеспечивать получение профессии и соответствующей ей квалификации».

В п. 2 ст. 23 Закона определяется перечень типов образовательных *организаций*. Данным термином было заменено понятие «учреждение». В основе разделения на типы образовательных организаций лежит идея реализации ими основных образовательных программ: дошкольная образовательная организация, общеобразовательная организация, профессиональная образовательная организация (в качестве основной цели ее деятельности выступает образовательная деятельность по образовательным программам *среднего профессионального образования*), образовательная организация высшего образования (основной целью ее деятельности является образовательная деятельность по образовательным программам *высшего образования и научная деятельность*). В программе высшего образования и научной деятельности вновь отсутствует понятие «профессиональная», из чего можно предположить, что высшее образование, являясь уровнем профессионального образования, по содержанию таковым не является.

В п. 4 ст. 23 Закона указаны образовательные организации, которые вправе осуществлять образовательную деятельность по следующим образовательным программам, реализация которых *не является основной целью их деятельности*:

1) *дошкольные образовательные организации* – дополнительные общеразвивающие программы. Это вполне соответствует предназначению, цели и кадровому обеспечению таких образовательных организаций;

2) *общеобразовательные организации* – образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеобразовательные програм-

мы, *программы профессионального обучения*. Вот здесь можно возразить по существу: идет смешение целей общего и профессионального образования и обучения. В общеобразовательных организациях нет на сегодняшний день ни кадрового обеспечения, ни материального обеспечения (лаборатории, цеха, оборудование и т. д.), ни методического обеспечения. Преподаватели общеобразовательных организаций не способны к реализации образовательных программ по профессиональной подготовке, выработке у обучающихся профессиональных компетенций. Это обусловлено хотя бы тем, что педагогов общеобразовательных организаций готовят в системе педагогического образования (в педагогических вузах), а педагогов профессиональных образовательных организаций – в системе профессионально-педагогического образования (в профессионально-педагогических вузах). Общее образование, как уже было отмечено, нацелено на социализацию личности и подготовку к будущему профессиональному выбору, но не на получение профессионального обучения и образования;

3) *профессиональные образовательные организации* – основные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения, дополнительные общеобразовательные программы, дополнительные профессиональные программы;

4) *образовательные организации высшего образования* – основные общеобразовательные программы, образовательные программы среднего профессионального образования, программы профессионального обучения, дополнительные общеобразовательные программы, дополнительные профессиональные программы;

5) *организации дополнительного образования* – образовательные программы дошкольного образования, программы профессионального обучения;

б) *организации дополнительного профессионального образования* – программы подготовки научно-педагогических кадров, программы ординатуры, дополнительные общеобразовательные программы, программы профессионального обучения.

Последний пункт может служить неким переходом к анализу профессионально-педагогического образования. Система (в переводе с греческого языка – целое, составленное из частей; соединение) – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство [9, с. 1115]. Определение систе-

мы, данное вначале, является дескриптивным, т. е. носит описательный характер. Примером же конструктивного определения является следующее: «система – совокупность интегрированных и регулярно взаимодействующих или взаимозависимых элементов, созданная для достижения определенных *целей*, причем отношения между элементами определены и устойчивы, а общая производительность или функциональность системы лучше, чем у простой суммы элементов» (курсив наш. – Н. Р.) [2, с. 112].

Исходя из этих общих посылок, обратимся к понятию «система образования», которое является одним из основополагающих в Законе. Система образования в Российской Федерации представляет собой совокупность следующих взаимодействующих элементов:

- преемственных *образовательных программ* различного уровня и направленности, федеральных государственных образовательных *стандартов* и федеральных государственных требований;
- сети реализующих их образовательных и научных *организаций*;
- органов, осуществляющих *управление* в сфере образования, и подведомственных им учреждений и организаций;
- объединений юридических *лиц*, общественных и государственно-общественных объединений, *осуществляющих деятельность в области образования*.

Программы, стандарты, организации, управление – все это существует и так или иначе функционирует. На наш взгляд, возникает некоторая проблема с последним компонентом данной системы: *лица, осуществляющие деятельность в сфере образования*.

Так как в современной системе образования профессиональная педагогика является методологией профессионального образования, а в рамках профессионально-педагогического образования осуществляется подготовка педагогов профессионального обучения для организаций (ранее – *учреждений*) профессионального образования, то очевидна роль и значение профессиональной педагогики в этом процессе.

Изначально в 1990–2000-е гг. под профессионально-педагогическим образованием понимали вид профессионального образования (наряду с педагогическим и инженерно-техническим), основная цель которого – подготовка педагогов профессионального обучения для профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии преимущественно в сис-

теме начального профессионального образования. В этот же период появились исследования по проблеме особенностей профессионально-педагогического образования в университетах технического типа [63]. М. И. Потеев анализирует основные составляющие современного профессионально-педагогического образования в университетах технического типа, исследует влияние потенциала данных университетов на содержание подготовки педагогов профессионального обучения. «Профессионально-педагогическое образование осуществляет подготовку, переподготовку, повышение квалификации, доподготовку педагогических работников для всех структур, обеспечивающих профессиональное образование» [63, с. 8]. Оно включает в себя следующие основные составляющие:

- подготовку преподавателей специальных учебных дисциплин, входящих в образовательные программы начального и среднего профессионального образования [20];

- подготовку и повышение квалификации преподавателей учебных дисциплин, входящих в образовательные программы высшего профессионального образования [37];

- повышение квалификации преподавателей общеобразовательных учреждений в областях, не являющихся предметом их преподавания (компьютерные технологии, теория и практика управления, риторика и др.) [47];

- подготовку и повышение квалификации работников, реализующих образовательные программы послевузовского образования (в аспирантуре, ординатуре и адъюнктуре образовательных учреждений высшего профессионального образования и научных учреждениях) [40];

- подготовку профессиональных консультантов [43].

Второй смысл понятия «профессионально-педагогическое образование» порожден реалиями XXI в. «Профессионально-педагогическое образование – это процесс формирования личности, способной к эффективной самореализации в сфере профессионального образования, осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций. Это образование реализуется в тех учебных заведениях, которые в состоянии содержательно, методически и материально-технически обеспечить его уровень, определяемый соответствующими ФГОС» [66, с. 379].

В связи с этим можно выделить ряд важных проблем в рамках *профессионально-педагогического образования*.

1. Принятие Закона привело к слиянию НПО и СПО, произошел переход на реализацию двух образовательных программ в рамках СПО, а это означает изменение понятия, содержания и целей профессионально-педагогического образования. Если до принятия Закона система профессионально-педагогического образования была в основном нацелена на подготовку кадров для системы начального профессионального образования, то сегодня эта картина кардинально меняется. Оно выходит на качественно иной уровень в своем развитии: подготовку специалистов для системы СПО в целом.

2. Новеллой Закона является п. 13 ст. 2, в котором дается определение профессионального обучения: «это вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, *профессий*)» [50, с. 2]). Вновь в Законе появляется термин «профессия», смысл и значение которого не определены. Какие профессии получают слушатели профессионального обучения? Явно, речь идет о рабочих профессиях и подготовке специалистов среднего звена на базе уже имеющегося уровня образования и полученной квалификации. По нашему мнению, этот момент в Законе следовало бы уточнить. Вызывает вопрос еще одно словосочетание в обозначенном определении: «...для выполнения определенных трудовых, служебных функций». Этот контекст частично заимствован из трудового законодательства (см., например, определение трудового договора в Трудовом кодексе РФ от 30.12.2001 г. № 197-ФЗ), но явно это не следует из формулировки анализируемого Закона.

3. В ст. 73 Закона говорится о цели профессионального обучения. Профессиональное обучение направлено на *приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции*, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования. Исходя из этого определения, можно констатировать, что у профессионально-педагогического образования расширилось поле деятельности за счет выделения такой особой формы обучения, как профессиональное обучение. Кроме этого, профессиональное обу-

чение полностью входит в область регулирования профессиональной педагогики, поскольку независимо от возраста и других факторов человек, желающий получить рабочую профессию и овладеть профессиональными компетенциями, обучается в системе профессионального образования, процесс которого реализует педагог профессионального образования.

4. В п. 1 ст. 68 Закона говорится, что среднее профессиональное образование направлено на решение задач *интеллектуального, культурного и профессионального развития* человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования. Здесь вновь можно обнаружить понятие «профессиональное развитие человека...». В связи с этим, а также учитывая фразу из ст. 73 Закона «...*приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции*» (курсив наш. – Н. Р.), вновь возникает вопрос к законодателю: почему не говорится о профессиональных компетенциях в п. 1 ст. 69 Закона, касающемся уровня высшего образования: «Высшее образование имеет целью *обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров* по всем основным направлениям *общественно полезной деятельности* в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, *научно-педагогической квалификации*» (курсив наш. – Н. Р.). Возникают следующие вопросы: разве в системе высшего образования не нужны профессиональные компетенции? Если есть профессии юриста, врача, инженера, педагога и т. д., то должны быть и их специальные профессиональные компетенции, которые необходимо формировать в процессе профессионального образования. И заключительную часть п. 1 ст. 69 Закона: «...углублении и расширении образования, *научно-педагогической квалификации*» (курсив наш. – Н. Р.) [50, с. 3] тоже нельзя трактовать однозначно. Если углубление и расширение образования еще может быть задачей высшего образования, то углубление и расширение научно-педагогической квалификации касается только педагогов профессионального обучения. Не всякий специалист, получивший высшее образование, занимается педагогической деятельностью. А если законодатель имел в виду что-то другое, тогда, наверное, следовало бы это пояснить, поскольку для нормы права это имеет большое значение.

На наш взгляд, одной из причин этого терминологического, а порой и дефиниционного беспорядка является то, что на уровне высшего образования отсутствует слово «профессиональное», а в понятийном аппарате – дефиниция профессии. А поскольку их нет, то и профессиональные компетенции, которые необходимо сформировать в процессе обучения, тоже оказались не очевидными. Хотя во ФГОСах нового поколения есть понятия и общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

В связи с этим следует сравнить нормативно-правовое обеспечение образовательного процесса в последние годы. Можно отметить, что в основе ФГОС-3 (2011–2012 гг.) лежит компетентностный подход (уметь, владеть, быть готовым, быть способным к совершению конкретных действий), представленный комплексом общекультурных и профессиональных компетенций. После принятия Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» в 2012 г. был введен ФГОС-3+ (2013–2014 гг.), в котором был сделан акцент на внедрение прикладного бакалавриата, дистанционное и сетевое образование. Планируемый ФГОС-3++ (2017 г.) предполагает введение профессионально-общественной аккредитации, интеграции с профессиональными стандартами, мобильность и наличие перехода между направлениями обучения по индивидуальным учебным планам. С 2018 г. должен вступить в силу ФГОС-4, согласно которому студент 50 % обучения будет получать в рамках общепрофессиональной подготовки, а 50 % – в результате перераспределения и выполнения индивидуального плана по специальности и профессии. Ко всему сказанному следует добавить, что Министерство труда РФ опубликовало список пятидесяти наиболее востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий, по которым будут обучаться будущие студенты. Во ФГОС-4 должна быть реализована новая модель непрерывного профессионального образования между СПО, ВО и ДПО в виде прикладного бакалавриата, модульных курсов и непрерывного обучения. В связи с этим практическая реализация метода компетентностного проектирования будет актуализирована на общественном, институциональном и личностном уровнях.

Нормативно-правовым обоснованием актуальности и насущной потребности в развитии системы профессионально-педагогического образования является появление профессиональных стандартов – *разных* для системы общего и профессионального образования. Их принятие подтверждает

актуальность и практическую значимость нашего подхода, акцентируя внимание на существенных отличиях подготовки преподавателей для системы общего и профессионального образования, специфике профессионально-педагогического образования в отличие от педагогического образования, подразумевающего подготовку педагога для системы общего образования, и необходимость дальнейшего изучения и развития проблем профессиональной педагогики. Эта необходимость, на наш взгляд, вызвана тем, что подготовку всех преподавателей: и школьных учителей, и педагогов специальных, коррекционных организаций, и преподавателей всех профессиональных образовательных организаций – включили в один реестр «Педагогическое образование». На наш взгляд, четкое понимание и деление педагогического образования на общепедагогическое и профессионально-педагогическое многие явления и понятия поставило бы на свои места, так как стандарты подготовки педагогов для общеобразовательных и профессиональных образовательных организаций разные.

Исходя из приказа Министерства образования и науки РФ [51], в перечне направлений подготовки высшего образования выделено «Образование и педагогические науки», которое включает в себя пять видов данного направления, четыре из них призваны готовить бакалавров для системы общего образования, и только одно – для системы профессионального образования (хотя и по отраслям). В данной структуре присутствует явный крен в сторону общего педагогического образования и подготовки учителей для школ, или по новому классификатору – академических и прикладных бакалавров, трудоустройство которых явно направлено в сторону общеобразовательных организаций. Систему же подготовки для всех профессиональных образовательных организаций вместили в одно направление, хотя существует несколько уровней профессионального образования, имеющих свои специфические цели и задачи перед обществом и личностью.

Таким образом, примеры доминирования общего образования над профессиональным просматриваются на протяжении всего анализа нормативно-правовой базы в сфере образования Российской Федерации и системы образования в целом. Для построения рационально функционирующей системы профессионального образования необходимо сбалансировать систему общего и профессионального образования, привести в соответствие нормативную базу и на ее основе осуществлять практику образовательного процесса общей и профессиональной школы будущего.

Соответственно, систему педагогического образования также нужно делить по дихотомическому принципу конечной цели и адресата подготовки: общеобразовательные и профессионально-образовательные организации. В этом случае педагогическое образование нужно осуществлять в рамках общепедагогической подготовки в педагогических вузах (для школ) и профессионально-педагогической подготовки – для всех уровней системы профессионального образования (колледжей, техникумов, вузов и т. д.).

Таким образом, перед профессионально-педагогическим образованием стоят важные задачи, поскольку от его организации зависит, какие специалисты есть сегодня и какие профессионалы будут в нашей стране в ближайшем и отдаленном будущем.

Сбалансированное, рационально организованное профессионально-педагогическое образование по подготовке кадров для системы профессионального образования всех уровней позволит создать рациональную эффективную экономику в нашей стране, но для этого необходимо дальнейшее развитие научно обоснованной теории профессионального образования – профессиональной педагогики.

3.2. Проблемы подготовки конкурентоспособных рабочих в условиях учебного центра промышленного предприятия

Происходящие социально-экономические изменения в промышленном секторе экономики в России закономерно отражаются на организации, содержании и результатах подготовки квалифицированных рабочих и специалистов для предприятий и организаций. Современный рынок труда, основными характеристиками которого выступают гибкость, изменчивость, высокая инновационная динамика, предъявляет к выпускникам, обучающимся по рабочим профессиям, повышенные требования:

- готовность к непрерывному самообразованию, обеспечивающему возможность быстрой модернизации своей профессиональной квалификации в соответствии с требованиями изменяющихся условий труда;
- обладание навыками деловой коммуникации, позволяющими установить партнерские отношения с работодателем, клиентами, сотрудниками и иными субъектами производственного процесса;

- готовность к конструктивным действиям в нестандартных и неопределенных ситуациях;

- способность к критическому мышлению, позволяющему анализировать различного рода ситуации, принимать соответствующие им решения и нести ответственность за них;

- способность к рациональной организации собственной трудовой деятельности и управлению ею и др.

Все эти качества характеризуют конкурентоспособность работника на рынке труда и определяют успешность решения задач обеспечения конкурентоспособности страны, отрасли, корпорации, производимого продукта на мировом и отечественном рынках. Очевидно, что формы и методы профессиональной подготовки конкурентоспособных рабочих должны быть адекватны изменениям, происходящим в настоящее время в обществе и экономике.

С этих позиций к перспективным моделям современной образовательной практики, наиболее успешно сближающей ее с запросами производства, относится *корпоративное образование*, имеющее следующие преимущества перед «традиционной» государственной системой подготовки рабочих кадров:

- 1) соответствие структуры и объема подготовки персонала реальным потребностям действующего производства;

- 2) использование в процессе обучения самого современного оборудования в режиме реального производства;

- 3) соответствие содержания образования реальному уровню производства и его перспективному развитию (опережающее обучение);

- 4) привлечение к образовательному процессу в качестве педагогов профессионального обучения высококвалифицированных специалистов предприятия, владеющих вершинами профессионального мастерства;

- 5) вовлечение обучающихся в общественно-корпоративную культуру предприятия, способствующее повышению статуса и престижа рабочей профессии и сокращающее процесс адаптации в трудовом коллективе;

- 6) эффективное использование средств, выделенных на профессиональную подготовку рабочих кадров, за счет применения модульных образовательных программ, соответствующих потребностям предприятия (обучать только тому, что необходимо для выполнения производственной программы).

Многолетний практический опыт работы крупных промышленных предприятий показал, что с целью организации подготовки персонала в их структуре созданы специализированные подразделения – отделы подготовки кадров или отделы технического обучения, центры подготовки персонала или корпоративные университеты, использующие в своей деятельности материально-технические, финансовые ресурсы и кадровый потенциал предприятий. В настоящее время для подобных видов подразделений используется обобщенное название «учебный центр».

Проблема профессиональной подготовки конкурентоспособных рабочих в учебных центрах промышленных предприятий является в настоящее время актуальной и экономически обоснованной. Под *профессиональной подготовкой* нужно понимать:

- совокупность специальных знаний, умений и навыков, профессиональных и личностных качеств, трудового опыта и корпоративной культуры, обеспечивающих возможность успешной работы по конкретной профессии в условиях действующего производства;

- процесс формирования у обучающихся знаний, умений, навыков и т. д.

Можно выделить следующие требования к организационно-педагогическим условиям подготовки конкурентоспособных рабочих в учебном центре промышленного предприятия:

- создание образовательных программ на основе требований корпоративного профессионального стандарта, учитывающего специфику конкретного промышленного предприятия;

- учет при построении образовательных программ специфики обучения взрослых, заключенной прежде всего в осознанности выбора и высоком уровне их мотивации на получение профессии; составление графика учебной нагрузки с максимальным учетом существующего уровня квалификации обучающихся;

- построение образовательной среды в максимальном приближении к реальному производству;

- включение в образовательную программу содержания, направленного на формирование у обучающихся корпоративной культуры промышленного предприятия, что позволит им успешно влиться в рабочий коллектив и максимально адаптироваться к существующей на предприятии «рабочей среде»; определение в качестве руководителей производствен-

ной практики непосредственных работодателей или ведущих специалистов, что обеспечит достоверность оценки уровня профессиональной компетентности обучающихся и возможность их последующего успешного трудоустройства.

Рассмотрим ключевые понятия, связанные с подготовкой рабочих в учебном центре.

Конкурентоспособный рабочий – человек, интегральная характеристика личностных и профессиональных качеств которого выгодно отличает его от конкурентов, что проявляется в достаточной степени соответствия его профессиональной компетентности запросам рынка труда (работодателя), способности к личностному и профессиональному самосовершенствованию, в наличии профессионально важных качеств, общей и профессиональной культуры, уверенности в своих силах и возможности успешно презентовать себя как профессионала и свою область профессиональной деятельности.

Корпоративное образование – целенаправленный, планомерный и управляемый процесс профессиональной подготовки в образовательных структурах предприятия по формированию личностных и профессиональных качеств рабочего, направленный на повышение эффективности его профессиональной деятельности в современных условиях промышленного производства. Такая подготовка связана с реализацией установленных корпоративных требований (стандартов) к профессиональной компетентности рабочего и формированием его профессионально важных качеств и корпоративной культуры, обеспечивающей усвоение и принятие совокупности норм и правил корпоративной среды промышленного производства.

Одним из приоритетов государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы» является решение проблемы массовой подготовки специалистов для рынка труда, которому будет способствовать внедрение образовательных программ, направленных на получение прикладных квалификаций, предполагающих обучение «на рабочем месте» продолжительностью от нескольких месяцев до года, и прикладного бакалавриата, обеспечивающего наряду с фундаментальными знаниями в определенной предметной области квалификацию для работы со сложными технологиями, создание центров сертификации квалификаций, корпоративных образовательных организаций.

Значимость подготовки, переподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров нового типа для современной

системы переподготовки и повышения квалификации рабочих кадров в условиях производства подчеркивается новой стратегией системы профессионального образования. Профессиональный облик педагога профессионального обучения, его профессионально-педагогическая компетентность формируются прежде всего в системе профессионально-педагогического образования, реализующего программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения. Системообразующей основой (стречным компонентом) подготовки педагогов профессионального обучения является методическая составляющая, интегрирующая отраслевую, психолого-педагогическую подготовку по рабочей профессии [34].

Успешность профессионально-педагогической деятельности педагогов профессионального обучения в условиях учебного центра будет зависеть от того, насколько содержание этих программ будет ориентировано на формирование мотивации и готовности рабочих к непрерывному профессиональному образованию и самообразованию.

Изучение теории и практики корпоративной подготовки позволяет сделать следующие выводы:

1. Профессиональная компетентность работников, основанная на профессиональном опыте трудовой деятельности, в условиях корпоративного образования является наиболее востребованным качеством со стороны работодателя.

2. Структура и содержание подготовки рабочих проектируются в соответствии с моделью профессиональных компетенций, разработанной на основе анализа профессиональной деятельности рабочего. В современных условиях для подготовки конкурентоспособного рабочего необходима разработка корпоративных профессиональных стандартов, характеризующих не только профессиональные компетенции, но и профессионально важные качества, и профессиональную культуру рабочего.

3. Применение компетентностного подхода наиболее актуально при разработке организационно-педагогических моделей корпоративного образования.

4. Корпоративное образование выступает средством формирования корпоративной культуры, благоприятного имиджа предприятия, развития единых корпоративных целей, что обуславливает целесообразность использования социокультурного подхода при разработке структуры и содержания подготовки кадров.

5. Применение модульного подхода в большей степени обеспечивает вариативность содержания профессиональной подготовки, соответствующей реальным запросам работодателя, формирование структуры образовательных модулей позволяет заменять их элементы в зависимости от потребностей производства и создавать новые модули параллельно с изменением производственных технологий и оборудования, а в идеале с их опережением.

6. При разработке и реализации программ профессиональной подготовки в рамках корпоративного образования необходимо учитывать исходный уровень квалификации и накопленный профессиональный и жизненный опыт обучающихся.

Реализацию образовательной программы необходимо осуществлять:

- в интересах обучаемого: обеспечивая индивидуальный темп освоения учебного материала, учет гендерного и возрастного своеобразия обучающихся, создавая оптимальные физические и умственные нагрузки, сохраняя индивидуальность будущего рабочего, развивая его творческие способности и трудовую мотивацию;

- в интересах работодателя: разбивая группу обучаемых на подгруппы с индивидуальной специализацией (индивидуальный набор учебных модулей) под конкретный заказ работодателя.

7. Особое значение в рамках обучения на производстве имеет неформальное образование (наставничество, конкурсы профессионального мастерства, научно-практические конференции, советы молодых специалистов, ассоциации выпускников и т. д.).

8. В связи с дефицитом рабочих кадров на первый план в учебных центрах промышленных предприятий выходит обучение безработных граждан рабочим профессиям.

9. Отсутствуют нормативно-правовые документы, регламентирующие на уровне государства обучение рабочих в современных социально-экономических условиях промышленных предприятий.

10. Повышение психолого-педагогической квалификации специалистов-производственников, выступающих в качестве педагогов профессионального обучения, является актуальнейшей задачей, способствующей повышению качества профессиональной подготовки рабочих.

В процессе профессиональной подготовки по рабочим профессиям необходимо формировать у рабочих не только знания, умения и навыки, но и соответствующие профессиональные компетенции.

Профессиональная подготовка в условиях конкретного производства призвана обеспечить содержание и организацию образовательного процесса в контексте корпоративной культуры, понимаемой как рабочая профессиональная среда промышленного предприятия, развивающая личность через общечеловеческие, общенациональные, региональные и корпоративные ценности.

Ориентация на личность обучаемого с использованием модульных технологий является наиболее эффективным подходом для обучения рабочим профессиям на производстве.

Профессиональная подготовка по рабочим профессиям в учебных центрах промышленных предприятий должна учитывать ряд особенностей обучающихся и процесса обучения:

- 1) широкий возрастной диапазон (от 20 до 35 лет) и разный уровень образования (от неоконченных 9 классов до высшего образования);
- 2) негативный социальный опыт;
- 3) повышенную мотивацию получения профессии, нацеленность на престижные и высокооплачиваемые рабочие места;
- 4) комплектование учебных групп по различным половозрастным и образовательным критериям;
- 5) организацию профессиональной подготовки по мере комплектования групп в течение всего календарного года;
- 6) низкий исходный уровень подготовки обучающихся;
- 7) ориентацию на устаревшие типовые учебные планы и программы.

В процессе подготовки конкурентоспособных рабочих в учебном центре промышленного предприятия должны быть сформированы (выявлены) следующие профессионально важные качества:

- долговременная мотивация получения профессии;
- признание целей и ценностей корпорации;
- ответственность;
- дисциплинированность;
- стрессоустойчивость;
- адаптация к изменениям технологий производства;
- стремление к саморазвитию;
- самоконтроль;
- общее физическое развитие (сила, быстрота, выносливость).

Сложности, связанные с особенностями контингента обучающихся, с низким уровнем их подготовки, устаревшими типовыми учебными планами и программами, выявленным несоответствием между реальным уровнем конкурентоспособности личности выпускников учебного центра и требованиями руководителей структурных подразделений (основных потребителей услуг), обуславливают необходимость разработки организационно-педагогических условий и новых подходов к профессиональной подготовке конкурентоспособных рабочих с учетом специфики обучения взрослых, особенностей отраслевой принадлежности и территориального расположения промышленных предприятий.

Способность обучающихся выдерживать конкуренцию на региональном и мировом рынках труда можно формировать в различных учебных организациях (общеобразовательных, профессиональных, корпоративных), если для этого создаются необходимые условия. Анализ результатов исследований, касающихся средств, способов и научных подходов к подготовке конкурентоспособных рабочих, позволяет предположить, что с целью успешной адаптации рабочих (на примере сварщиков) на рынке труда, в трудовых коллективах и дальнейшего построения успешной профессиональной карьеры профессиональную подготовку необходимо осуществлять в условиях учебного центра предприятия. Это позволит сформировать рабочего нового типа, обладающего знаниями, навыками и умениями, профессиональными компетенциями, дающими ему возможность удовлетворять потребности работодателя, самостоятельно овладевать недостающими знаниями и умениями, быть конкурентоспособным, отвечать требованиям рынка труда.

Проверка эффективности структурно-функциональной модели подготовки конкурентоспособных рабочих в учебном центре промышленного предприятия проведена на примере подготовки рабочих по профессии «сварщик» в Центре подготовки персонала ОАО НПК «Уралвагонзавод». Проведенное исследование позволило выявить актуальные для ОАО НПК «Уралвагонзавод» компетенции по данной профессии, учитывающие перспективные требования модернизируемого производства, и разработать соответствующий корпоративный профессиональный стандарт. На его основе разработана модульная программа профессиональной подготовки сварщиков в учебном центре корпорации. Посредством формирования образовательной среды и содержания про-

фессиональной подготовки на практике реализованы составляющие методологического блока структурно-функциональной модели подготовки конкурентоспособных рабочих. Созданная образовательная среда точно имитирует рабочие места, максимально приближенные к реальному производству. Это осуществляется за счет применения сварочного оборудования, идентичного установленному в производственных цехах, использования форм, документов, инструкций, принятых на производстве (например, наряд на работу, техническое задание, чертеж). Повышение психолого-педагогической и профессионально-педагогической квалификации педагогов и мастеров производственного обучения учебных центров промышленных предприятий, а также специалистов-производственников, выступающих в качестве педагогов профессионального обучения, является важной задачей, способствующей повышению качества профессиональной подготовки рабочих.

С этой целью разработана и реализована программа повышения квалификации педагогов профессионального обучения, учитывающая исходный уровень образования и опыт педагогов, а также специфику предприятия и отрасли. Эффективность освоения данной программы подтверждена результатами ее реализации в центре подготовки персонала корпорации ОАО «НПК «Уралвагонзавод». Анализ результатов реализации организационно-педагогических условий подготовки конкурентоспособных рабочих в учебном центре промышленного предприятия доказал, что организация подготовки конкурентоспособных рабочих в соответствии с данными условиями существенно влияет на формирование у обучающихся конкурентоспособности, позволяющей успешно конкурировать в условиях предприятия и на рынке труда.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Выявите и проанализируйте причины возникшего противоречия между профессиональной подготовкой специалистов в последние десятилетия, частичной невостребованностью на рынке труда некоторых профессий (психологов, юристов, экономистов и др.) и востребованностью специалистов с техническим образованием и рабочими квалификациями. Представьте современные подходы к подготовке специалиста нового типа, конкурентоспособного на рынке труда с момента окончания им образовательной организации.

2. Выявите причины несоответствия профессионального уровня значительной части работников российских организаций требованиям международных стандартов. Что отрицательно влияет на их конкурентоспособность на международном рынке труда? Почему развитие системы образования в России и качество подготавливаемых специалистов не соответствуют потребностям экономики?

3. Определите прогностическую функцию профессиональной педагогики, выявите роль экономического закона перемены труда в проектировании «портрета» выпускника вуза, обеспечении ему будущего трудоустройства, условий для карьерного роста и востребованности в обществе.

4. Проанализируйте сущность современного педагогического образования, представленного в нормативных правовых актах РФ, и сделайте выводы о соответствии или несоответствии отраженного в них содержания реалиям современного профессионально-педагогического образования.

5. Выскажите свое понимание и отношение к необходимости разделения педагогического образования на образование общепедагогического направления (для общеобразовательных организаций) и образование профессионально-педагогического направления (для профессионально-образовательных организаций).

6. Выявите особенности, отличительные признаки подготовки конкурентоспособных рабочих в условиях учебного центра промышленного предприятия. Выскажите собственное мнение по поводу эффективности данного вида образования. Сформулируйте требования к квалификации педагогов профессионального образования в условиях учебного центра.

Заключение

Задача обособления профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики обусловлена рядом причин теоретического и практического характера. С одной стороны, существует система профессионального образования, включающая в себя основные *образовательные программы* различного уровня и направленности, федеральные государственные образовательные *стандарты* и федеральные государственные требования; существует сеть научных *организаций*, реализующих эти стандарты; есть органы, осуществляющие *управление* в сфере образования, и, наконец, есть *лица, осуществляющие деятельность в области образования*. С другой стороны, нет научной *концепции*, нет *науки* профессионального образования, где были бы определены перспективы его развития.

Конечно, о профессиональной педагогике пишут и говорят уже достаточно давно, но воспринимают ее, как правило, узко: как ветвь общей педагогики, как одну из дисциплин, рядоположенных с другими отраслями, разделами педагогики и т. д. В то же время данная отрасль имеет право на самостоятельный статус в рамках педагогики, хотя бы потому, что только она непосредственно относится к экономической сфере жизнедеятельности общества, только в рамках данной науки ставится вопрос о подготовке специалистов, профессионалов для всех отраслей хозяйствования. Именно профессиональное целеполагание и компетентностное проектирование определяют специфику профессиональной педагогики и связывают ее с системой профессионального образования. Профессиональной дидактики оказывается недостаточно для эффективного функционирования профессионального образования.

Особое внимание в пособии уделяется формированию прогностичности профессионального мышления специалиста, поскольку это качество в первую очередь связано с высоким уровнем личной и коллективной ответственности за свою деятельность. Другая сторона функции прогнозирования напрямую определяет в том числе перспективы развития общества в целом, его безопасность и благосостояние личности.

Отдельно рассмотрен вопрос связи профессиональной педагогики и профессионально-педагогического образования, которые выступают сегодня как теория и практика образовательного процесса. Обращается вни-

мание на отсутствие *системы* профессионально-педагогического образования в стране и необходимость ее научного обоснования и воплощения в жизнь. Особую актуальность сегодня представляют анализ и дальнейшее совершенствование профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Профессионально-педагогическое образование призвано подготовить специалиста, способного работать в быстроменяющихся условиях производства, что вновь находит отражение в прогностической функции данного вида образования.

Таким образом, теоретико-методологическое обоснование профессиональной педагогики имеет двойное значение: определяются ее место в системе педагогических наук, цель по отношению к развивающейся в системе профессионального образования личности, а также обозначаются специфика и значение профессионально-педагогического образования в общей системе профессионального образования в стране, под него подводится прочная методологическая и научная база.

Библиографический список

1. *Актуальные* проблемы педагогической науки (наукovedческий аспект) / под общ. ред. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2001. 104 с.
2. *Батоврин В. К.* Толковый словарь по системной и программной инженерии / В. К. Батоврин. Москва: ДМК Пресс, 2012. 280 с.
3. *Бедерханова В. П.* Совместная проектировочная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. П. Бедерханова // Развитие личности. 2000. № 1. С. 24–36.
4. *Безрукова В. С.* Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 329 с.
5. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. Москва: Академия, 1999. 949 с.
6. *Белл Д.* Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе / сост. С. П. Гуревич. Москва: Прогресс, 1986. С. 330–342.
7. *Белл Д.* Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI века / Д. Белл, В. Л. Иноземцев. Москва: Центр исследований постиндустриального общества, 2007. 278 с.
8. *Большая советская энциклопедия:* в 30 томах / ред. А. М. Прохоров [и др.]. Москва: Советская энциклопедия, 1974. Т. 21. 680 с.
9. *Большой Российский энциклопедический словарь.* Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 1437 с.
10. *Бордовская Н. В.* Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 304 с.
11. *Вершинина Н. А.* Структура педагогики: методология исследования: монография / Н. А. Вершинина. Санкт-Петербург: Лема, 2008. 313 с.
12. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. Екатеринбург: Изд-во УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
13. *Гастев А. К.* Как надо работать: Практическое введение в научную организацию труда / А. К. Гастев. Москва: Экономика, 1972. 478 с.

14. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

15. *Григорьева М. В.* Психология труда: конспект лекций / М. В. Григорьева. Москва: Высшее образование, 2006. 192 с.

16. *Гришанова О. А.* Экономика труда и социально-трудовые отношения [Электронный ресурс] / О. А. Гришанова. Режим доступа: http://uchebniki-online.ru/ekonomika/ekonomika_pratsi_ta_sotsialno-trudovi_vidnosinigrishnova_oa/pratsya_sfera_zhittyediyalnosti_lyudini_providniy_chinnik_virobnitstva.htm.

17. *Гумилев Л. Н.* Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. Москва: АСТ, 2001. 560 с.

18. *Доценко Е. Л.* Педагогика и психология: учебно-методический комплекс для дистанционного обучения / Е. Л. Доценко, И. Г. Фомичева. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001. 58 с.

19. *Ефремов О. Ю.* Военная педагогика: учебник для вузов / О. Ю. Ефремов. Санкт-Петербург: Питер-Юг, 2008. 640 с.

20. *Жученко А. А.* Профессионально-педагогическое образование в России. Организация и содержание / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 233 с.

21. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

22. *Иванова Е. М.* Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. Москва: ПЕРСЭ, 2006. 373 с.

23. *Ивлиева И. А.* Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки / И. А. Ивлиева. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та профтехобразования РАО, 1998. 143 с.

24. *Иноземцев В. Л.* За пределами экономического общества. Постиндустриальные теории и постэкономические тенденции в современном мире / В. Л. Иноземцев. Москва: Academia: Наука, 1998. 640 с.

25. *Иноземцев В. Л.* Концепция постэкономического общества / В. Л. Иноземцев // Социологический журнал. 1997. № 4. С. 71–78.

26. *Иноземцев В. Л.* Понятие творчества в современной экономической теории / В. Л. Иноземцев // ПОЛИС. Политические исследования. 1992. № 1–2. С. 178–187.

27. *Иноземцев В. Л.* Постэкономическая революция: теоретическая конструкция или историческая реальность? / В. Л. Иноземцев // Вестник Российской академии наук. 1997. Т. 67. № 8. С. 711–719.

28. *Иноземцев В. Л.* Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учебное пособие для студентов вузов / В. Л. Иноземцев. Москва: Логос, 2000. 304 с.

29. *Иноземцев В. Л.* Экспансия творчества – вызов экономической эпохе / В. Л. Иноземцев // ПОЛИС. Политические исследования. 1997. № 5. С. 110–122.

30. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е. А. Климов. Москва: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998. 350 с.

31. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. Москва: Академия, 2004. 304 с.

32. *Колесникова И. А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та пед. мастерства, 1999. 242 с.

33. *Константинов Н. А.* История педагогики: учебник для студентов педагогических институтов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шаббаева. Москва: Просвещение, 1982. 447 с.

34. *Косырев В. П.* Научно-методическое обеспечение организации подготовки бакалавров на компетентностной основе / В. П. Косырев // Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. 2013. № 2. С. 111–115.

35. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. Самара: Изд-во Самар. гос. политехн. ин-та, 1994. 165 с.

36. *Краткая философская энциклопедия* / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва: Прогресс, 1994. 576 с.

37. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко. Москва: Высшая школа, 2001. 236 с.

38. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. Таллин: Валгус, 1980. 335 с.

39. *Лавров Е. И.* Экономический рост: теории и проблемы: учебное пособие / Е. И. Лавров, Е. А. Капогузов. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2006. 214 с.

40. *Леднев В. С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. Москва: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та, 2002. 120 с.

41. *Леднев В. С.* Содержание образования: учебное пособие / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1989. 359 с.
42. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
43. *Макхэм К.* Управленческий консалтинг: перевод с английского / К. Макхэм. Москва: Дело и сервис, 1999. 289 с.
44. *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 1–4.
45. *Морозов А. В.* Деловая психология: курс лекций / А. В. Морозов. Санкт-Петербург: Союз, 2000. 756 с.
46. *Муравьева Н. В.* Трансформация системы профессионального образования и обучения / Н. В. Муравьева // Труд за рубежом. 2006. № 9. С. 60–77.
47. *Мушер С. Л.* Центр Федерации интернет-образования – основа общегосударственной системы обучения информационным технологиям / С. Л. Мушер, В. Ю. Тареев // Российская школа и Интернет: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции / М-во образования и науки РФ; Федерация интернет-образования. Санкт-Петербург, 2001. С. 43–47.
48. *Немов Р. С.* Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 книгах / Р. С. Немов. Москва: ВЛАДОС, 2008. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.
49. *Новиков А. М.* Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2010. 208 с.
50. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 07.06.2013 № 120-ФЗ, от 02.07.2013 № 170-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ, от 25.11.2013 № 317-ФЗ, от 03.02.2014 № 11-ФЗ, от 03.02.2014 № 15-ФЗ, от 05.05.2014 № 84-ФЗ) // Российская газета. 2012. 31 дек.
51. *Об утверждении* перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 12 сентября 2013 г. № 1061 (в ред. приказа Минобрнауки России от 29.01.2014 № 63) // Российская газета. 2013. 1 нояб.
52. *Общая* и профессиональная педагогика: учебное пособие / авт.-сост. Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 297 с.

53. *Общая* и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. Москва: Вентана-Граф, 2006. 368 с.

54. *Очерки* истории профессионально-технического образования в СССР / С. Я. Батышев, Н. Н. Кузьмин, Е. Г. Осовский и др.; отв. ред. С. Я. Батышев. Москва: Педагогика, 1981. 351 с.

55. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

56. *Педагогика* и психология высшей школы: учебное пособие / ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

57. *Петров М. К.* Язык, знак, культура / М. К. Петров. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 328 с.

58. *Пискунова Е. В.* Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Е. В. Пискунова. Санкт-Петербург, 2005. 45 с.

59. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. Москва: Высшая школа, 1984. 174 с.

60. *Подласый И. П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов / И. П. Подласый. Москва: ВЛАДОС-Пресс, 2004. 368 с.

61. *Полонский В. М.* Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. Москва: Высшая школа, 2004. 511 с.

62. *Понятие* деятельности человека [Электронный ресурс] // www.Grandars.ru. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/shkola/bezopasnost-zhizne-deyatelnosti/formy-deyatelnosti-cheloveka.html>.

63. *Потеев М. И.* Развитие профессионально-педагогического образования в университетах технического типа: монография / М. И. Потеев. Санкт-Петербург: ИВА, 2005. 440 с.

64. *Профессиональная* педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Профессиональное образование, 1997. 512 с.

65. *Профессиональная* педагогика / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: Эгвес, 2010. 456 с.

66. *Профессионально-педагогические* понятия: словарь / сост. Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.

67. Райзберг Б. А. Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. 2-е изд., испр. Москва: ИНФРА-М, 1999. 479 с.

68. Романов И. В. Семантическое поле понятия «профессия» / И. В. Романов, А. А. Хван // Понятийный аппарат педагогики и образования / под ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. Вып. 2. С. 248–256.

69. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: учебное пособие для педагогических учебных заведений / В. И. Смирнов. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 416 с.

70. Смирнов И. П. Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. Москва: НИИПРО, 2006. 320 с.

71. Современная энциклопедия on-line [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://window.edu.ru/resource/783/1783>.

72. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

73. Столяренко А. М. Общая педагогика: учебное пособие для студентов / А. М. Столяренко. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2006. 479 с.

74. Титова Е. В. Структура педагогической науки / Е. В. Титова // Образование и культура Северо-Запада России. Вестник СЗО РАО. Санкт-Петербург, 2001. Вып. 6. С. 109–118.

75. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 томах / К. Д. Ушинский. Москва: Наука, 1990. Т. 5. 528 с.

76. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

77. Философия: словарь основных понятий и тесты по курсу «Философия»: учебное пособие / под ред. З. А. Медведевой. Кемерово: Изд-во Кемер. технол. ин-та пищевой пром-сти, 2008. 112 с.

78. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

79. Чистякова С. Н. Твоя профессиональная карьера: методика: книга для учителя / С. Н. Чистякова, И. А. Умовская, Т. И. Шалавина; под ред. С. Н. Чистяковой. Москва: Просвещение, 2006. 160 с.

80. *Шелтен А.* Введение в профессиональную педагогику: учебное пособие / А. Шелтен. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф-пед. ун-та, 1996. 288 с.

81. *Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / под ред. С. Я. Батышева.* Москва: АПО, 1999. Т. 2. 568 с.

82. *Arrighi G.* Money, Power and the Origins of Our Times / G. Arrighi. London; New York, 1994. 187 p.

83. *Drucker P. F.* The New Realities / P. F. Drucker. Oxford, 1996. 234 p.

84. *Galbraith J. K.* The Affluent Society / J. K. Galbraith. London; New York, 1991. 94 p.

85. *Giddens A.* The Consequences of Modernity / A. Giddens. Cambridge, 1995. 186 p.

86. *Heilbroner R. L.* Behind the Veil of Economics / R. L. Heilbroner // Essays in Worldly Philosophy. New York, 1988. 208 p.

87. *Heilbroner R.* The Making of Economic Society / R. Heilbroner, W. Milberg // 10th ed. Upper Saddle River. New York, 1998. 231 p.

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Проблемы становления и развития профессиональной педаго- гогики.....	5
1.1. История развития профессионального образования и профес- сиональной педагогики в России и за рубежом.....	5
1.2. Основные понятия профессиональной педагогики.....	21
1.3. Современные подходы к определению профессиональной пе- дагогики.....	25
Вопросы и задания для самоконтроля	28
Глава 2. Методологическое обоснование профессиональной педаго- гогики	30
2.1. Объект, предмет, функции профессиональной педагогики	30
2.2. Методы профессиональной педагогики	34
2.3. Место профессиональной педагогики в системе педагогичес- ких наук	38
2.4. Соотношение профессиональной педагогики и педагогики об- щего образования	46
Вопросы и задания для самоконтроля	51
Глава 3. Профессиональная педагогика и профессиональное образо- вание	53
3.1. Нормативно-правовое обеспечение современного профессио- нального образования в России	53
3.2. Проблемы подготовки конкурентоспособных рабочих в усло- виях учебного центра промышленного предприятия.....	64
Вопросы и задания для самоконтроля	72
Заключение	74
Библиографический список.....	76