

низации системы НПО. Следовательно, последовательно решая проблемы модернизации ППК НПО можно эффективно управлять процессом модернизации всей системы НПО страны. Это должно быть понятно потому, что какие бы решения по модернизации и совершенствованию системы начального профессионального образования не принимались, проводить их в жизнь на уровне конкретного учебного заведения будет (или не будет) педагог профессионального обучения. Поэтому от педагога, его образования, культурного уровня, профессиональной квалификации, степени развития навыков инновационной деятельности и т. д. и будут зависеть как успешность проводимых в системе НПО преобразований, так и управляемость этим процессом.

В. А. Федотов

## **ГЕНЕЗИС КОНЦЕПЦИИ И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

В 2000 г. профессионально-педагогическое образование вместе со всей российской системой образования вступило в новый этап своего развития. Основным событием, определившим его, стало введение нового классификатора направлений и специальностей высшего профессионального образования и второго поколения государственных образовательных стандартов. Параллельно с этим в последние годы был принят ряд документов, обеспечивающих организационно-правовое сопровождение совершенствования системы образования и охватывающих в целом 25-летний период. Приведем основные из них:

- «План действий Правительства Российской Федерации в области социальной политики и модернизации экономики на 2000–2001 гг.»;
- «Реформирование образования. Стратегия развития РФ до 2010 г.» (проект);
- «Федеральная программа развития образования»;
- «Национальная доктрина образования в Российской Федерации».

В ближайшие 10 лет особую роль в деле совершенствования образования в контексте мирового опыта и обеспечения национальных интересов России призвана сыграть разработанная Министерством образования РФ и одобренная распоряжением Правительства РФ от 29.12.2001 г. № 1756-р *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.* В плане ее реализации хотелось бы высказать некоторые соображения об объективной необходимости приоритетного развития профессионально-педагогического образования и ост-

рой потребности в специалистах данного профиля не только в системе начального (НПО), но и среднего профессионального образования (СПО), которое до сих пор под разными предлогами не рассматривается в качестве обязательной сферы использования педагогов профессионального обучения.

Концептуальные основы профессионально-педагогического образования закладывались в середине 70-х гг. XX в. Они отражали социально-экономические условия исторически определенного периода развития страны и были направлены на решение конкретной проблемы – обеспечение инженерно-педагогическими кадрами с высшим образованием системы профессионально-технического образования с целью подготовки квалифицированных рабочих.

Уже на первом этапе узость такого концептуального подхода была очевидна. Однако этого требовали обстоятельства. Следовало весь небольшой потенциал высшего профессионально-педагогического образования во главе с единственным в стране специальным вузом этого профиля – Свердловским инженерно-педагогическим институтом, открытым в 1979 г., сконцентрировать в соответствии с целевой установкой государства на подготовке рабочих, острую потребность в которых испытывали прежде всего промышленные отрасли народного хозяйства, в системе профессионально-технического образования как наиболее перспективной, отвечающей требованиям научно-технического прогресса и социального развития общества.

Соответствующие названия получили как новое направление высшего образования – «инженерно-педагогическое», так и квалификация специалиста – «инженер-педагог».

В конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. в обществе произошли коренные политические и социально-экономические изменения. Россия встала на путь рыночных преобразований, потребовавших реструктуризации экономики и повышения ее конкурентоспособности. Закономерно встал вопрос о необходимости реформирования всей системы образования и прежде всего профессионального, обеспечивающего решение указанных выше проблем.

Первый заметный официальный шаг в этом направлении в области высшего профессионально-педагогического образования был сделан в 1993 г. Своим решением Правительство повысило статус института – он стал университетом, а самое главное, фактически признало распространение сферы деятельности выпускников на все виды, формы и уровни профессионального образования, назвав университет профессионально-педагогическим, а образовательную область – системой профессионально-педагогического образования. И это логично.

*Специалист по профессиональной педагогике отличается от других педагогов не тем, где он работает, а тем, чему он учит.* Если профессии, то это его сфера деятельности, его предназначение. Все остальное – сферы деятельности педагогов других специальностей, на которые выпускники системы профессионально-педагогического образования и не претендуют. В частности, циклы общеобразовательных дисциплин в начальных и средних профессиональных учебных заведениях должны преподавать *учителя – специалисты по общеобразовательной педагогике.* Осуществлять же теоретическую и практическую профессиональную подготовку как в начальных, так и в средних профессиональных учебных заведениях призваны *педагоги профессионального обучения – специалисты в области профессиональной педагогики.*

При этом не имеет значения, работников каких профессий (технических, экономических и т. д.) и какого уровня (начального, среднего или высшего) они готовят. С одной стороны, рабочие могут, а многие уже сейчас должны иметь не начальное, а среднее и даже высшее профессиональное образование. Такая тенденция носит всеобщий характер, становится все более заметной и в России. В частности, исследования и эксперимент, проведенные в РГППУ под научным руководством Г. М. Романцева, убедительно доказали необходимость специального высшего рабочего образования и потребность в таких рабочих. С другой стороны, уровень профессиональной подготовки по одноименным специальностям (профессиям), например по экономическим, в системах НПО и СПО в настоящее время отличается незначительно.

Это означает, что основная специфика профессионально-педагогической деятельности в учебных заведениях НПО и СПО заключается не в различии требований к уровню профессионально-педагогической готовности педагогов, а в направлениях (специальностях) их подготовки, обусловленных номенклатурой профессий и специальностей в тех или иных профессиональных учебных заведениях. Но это уже другой вопрос – вопрос не ограничения сферы деятельности выпускников профессионально-педагогических вузов уровнем учебных заведений начального профессионального образования, а расширения номенклатуры специальностей высшего профессионально-педагогического образования в рамках открытия нового направления образования.

Решение указанного выше вопроса мы, во-первых, связываем с объективно назревшей необходимостью выделения в качестве самостоятельного нового направления подготовки бакалавров и магистров – «Профессиональная педагогика», во-вторых, предлагаем сформировать отдельное направление «Профессионально-педагогическое образование» для подготовки бакалавров и магистров

по следующим образовательным отраслям: агроинженерия; агрономия; добыча и обогащение полезных ископаемых; дизайн; зоотехния; информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии; материаловедение и обработка материалов; машиностроение и технологическое оборудование; металлургические производства; охрана окружающей среды и природопользование; переработка лесных ресурсов и деревообрабатывающие производства; производство продовольственных продуктов и общественное питание; производство товаров широкого потребления; строительство, монтажные и ремонтно-строительные технологии; автомобили и автомобильное хозяйство; химические производства; электроника, радиоэлектроника и связь; экономика и управление; электроэнергетика, электротехника и электротехнологии.

Следует заметить, что приведенный перечень не обеспечивает в должной мере потребности даже системы НПО. Если же учесть еще и систему СПО, остро нуждающуюся в педагогах профессионального обучения – специалистах в области профессиональной педагогики, без которых невозможна реализация концепции модернизации российского образования, то номенклатуру специальностей нужно существенно расширять. Только так можно обеспечить систему НПО и СПО высококвалифицированными педагогами, способными успешно решать задачи модернизации и содействовать дальнейшему развитию профессионального образования.

На первый взгляд может показаться, что предлагаемый вариант противоречит правильной, на наш взгляд, направленности Министерства образования РФ на интеграцию и объединение специальностей, сокращение их количества. На самом деле это совсем не так. Мы исходим из того, что интеграция (слияние, объединение) и специализация (деление, разъединение) – явления объективные. Они взаимообуславливают друг друга, одно без другого не существует. Иначе говоря, они составляют диалектическое единство и подчиняются законам диалектики: единства и борьбы противоположностей, перехода количественных изменений в качественные, отрицания отрицания и др.

Поэтому всякое объединение есть в то же время разъединение чего-то (интеграция – специализация), а деление – объединение вновь появившихся элементов (специализация – интеграция). Но всякий раз специализация и интеграция осуществляются на качественно новой основе, что служит источником движения и фактором прогрессивного развития. При этом количественная сторона процессов (количественное ограничение) имеет важное, но отнюдь не решающее значение.

Надеемся, что на предстоящей коллегии Министерства образования вопросы открытия нового профессионально-педагогического направления высшего образования, имеющего важное социально-экономическое значение, будут решены положительно.

Н. К. Чапаев,  
А. А. Пятьшкин

## **ФАКТОРЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ЭКОНОМИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Содержание внешних факторов взаимосвязи педагогического и экономического знания обусловлено требованиями и запросами практики [3]. В связи с чем утверждается, что взаимосвязь знаний «реализуется тогда и в такой мере, когда и в какой мере того требует совокупная деятельность общества» [3, с. 189]. В другом источнике указывается на то, что материально-преобразующая деятельность является фактором интеграции принципов, законов, черт и граней диалектики как теоретической системы [1].

Оба типа факторов встречаются в педагогических работах Г. И. Батурина, который, выделяя объективные факторы интегративных процессов в педагогической науке и практике, в первую очередь указывает на внешненаучные факторы: расширение социальных функций системы образования, необходимость создания целостного учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем в требованиях создания научно обоснованной системы целенаправленного управления процессом формирования личности имеют место моменты, свидетельствующие о его внутринаучном характере. В. И. Загвязинский приводит целый ряд внешних и внутренних факторов синтеза знаний в педагогике:

- в ходе аналитического исследования накоплен обширный материал, требующий осмысления с единых теоретических позиций;
- развитие «отраслевых» педагогик все настоятельней требует выделения общих инвариантных основ (идей, понятий, закономерностей, принципов), которые служили бы теоретической базой, ориентиром для работы в конкретных областях и сами обогащались бы в результате поисков в разных областях воспитания;
- изменение не только объекта, но и предмета педагогики (им становятся все более скрытые, глубинные, сложные для выявления и использования про-