

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

Профессионально-педагогическое образование

**Н. В. Ронжина**

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:  
ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА**

Монография

Научный редактор академик Российской академии образования,  
доктор педагогических наук, профессор Г. М. Романцев

Екатеринбург  
РГППУ  
2014

УДК 377.01

ББК Ч440

Р 71

**Ронжина, Наталья Владимировна.**

Р 71 Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: монография / Н. В. Ронжина; под науч. ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 227 с. (Профессионально-педагогическое образование.)

ISBN 978-5-8050-0557-3

Осуществлено обоснование профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки, выявлено ее место в системе педагогических наук, а также определена диалектическая связь профессионального образования и экономики на современном этапе развития общества.

Адресована научным работникам в области общей и профессиональной педагогики, преподавателям и студентам системы профессионального образования.

УДК 377.01

ББК Ч440

Рецензенты: доктор педагогических наук, академик РАО П. Ф. Кубрушко (ФГОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени В. П. Горячкина»); доктор педагогических наук, профессор В. А. Федоров (ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

Исследование выполнено по государственному заданию Министерства образования и науки Российской Федерации № 114091770073

ISBN 978-5-8050-0557-3

© ФГАОУ ВПО «Российский  
государственный профессионально-  
педагогический университет», 2014

## Оглавление

Предисловие.....	5
Введение.....	7
Глава 1. Проблемы становления и развития профессиональной педагогики.....	16
1.1. Логико-исторический анализ развития профессионального образования и профессиональной педагогики в России и за рубежом.....	17
1.2. Труд, деятельность и профессия как общенаучные и педагогические понятия.....	46
1.3. Современные подходы к определению профессиональной педагогики.....	58
Глава 2. Диалектика объективных и субъективных факторов развития профессионального образования как теоретическое обоснование профессиональной педагогики.....	72
2.1. Экономические законы развития общества как детерминанты формирования компетентно-развитой личности XXI в. ....	73
2.2. Понятие и сущность профессионального мышления как фактора развития современной компетентно-развитой личности.....	88
2.3. Педагогические требования к современному профессиональному мышлению личности.....	96
Глава 3. Методологическое обоснование профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки.....	103
3.1. Общие подходы к понятию методологии педагогики.....	103
3.2. Методологические аспекты профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики.....	119
3.3. Методы профессиональной педагогики.....	131
3.4. Место профессиональной педагогики в системе педагогических наук.....	141
Глава 4. Профессиональная педагогика как область практического применения.....	175
4.1. Система профессионального образования в России в контексте интеграционных мировых процессов.....	176

4.2. Профессиональная педагогика и профессионально-педагогическое образование как единство теории и практики образовательного процесса.....	185
Заключение .....	206
Библиографический список.....	209

*Человек – центр всей методологии.*

Л. Фейербах

*Свободное развитие каждого становится условием свободного развития всех.*

К. Маркс

## **Предисловие**

Данная работа представляет собой результат исследований, реализующих идею теоретико-методологического обоснования профессиональной педагогики на современном этапе развития общества. В первую очередь мы обратились к философским основаниям педагогики, попытались выявить объективные и субъективные факторы развития образования. Анализируя профессиональную педагогику, необходимо обратиться к экономике образования, в частности, рассмотреть действие экономических законов общественного развития разделения и перемены труда как объективных факторов развития профессионального образования, а также профессиональное мышление как субъективный фактор этого развития.

Логико-исторический анализ профессионального образования требует обращения к философии образования, психологии, выявления роли труда, деятельности в формировании мышления. Пониманию психологических закономерностей профессионального становления личности, особенностей профессионального самоопределения и профессионализации личности в немалой степени способствовали труды заслуженного деятеля науки РФ, члена-корреспондента РАО, доктора психологических наук, профессора Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) Э. Ф. Зеера. Впоследствии этот исследовательский блок вывел нас на проблему бинарности формирования профессионального мышления специалиста, нашедшей отражение во ФГОСах профессионального образования. Применить научный метод логико-смыслового моделирования при анализе профессионального мышления нам позволили разработки заведующего Научной лабораторией дидактического дизайна в профессионально-педагогическом образовании УрО РАО и Академии профессионального образования В. Э. Штейнберга.

Особую важность для исследования представлял анализ взаимосвязи профессиональной педагогики и профессионально-педагогичес-

кого образования, реализуемого в профессионально-педагогических образовательных организациях современной России. В данном вопросе неоценимая помощь нам была оказана доктором педагогических наук, профессором В. А. Федоровым.

Обоснование специфики профессиональной педагогики как методологии профессионального образования предполагает анализ места профессиональной педагогики в системе педагогических наук. Мы пришли к важному выводу о целесообразности выделения двух основных видов педагогики: педагогики общего образования (общая педагогика) и педагогики профессионального образования (профессиональная педагогика). Все остальные виды педагогической науки так или иначе трансформируются в этих двух видах в зависимости от идеи целеполагания: социализация или профессионализация личности.

И что самое интересное, проведя логико-исторический, теоретический, методологический анализ профессиональной педагогики, мы пришли к выводу, что все эти изыскания весьма полезны для практики образовательного процесса. И вновь вспомнились бессмертные слова И. В. Гете: «Теория без практики мертва, лишь древо жизни вечно зеленеет».

Современная нормативно-правовая база образования в России достаточно противоречива. По мере возможности мы проанализировали нормативно-правовые акты в сфере, касающейся профессионального образования, был проведен сравнительный анализ с нормами, затрагивающими общее образование, сделаны соответствующие выводы и разработаны предложения.

Хочется выразить благодарность доктору педагогических наук П. Ф. Кубрушко за ряд идей, связанных с исследованием обозначенных проблем, и кропотливый труд по рецензированию данного исследования.

За идею обоснования профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики выражаем особую благодарность научному консультанту и вдохновителю нашего исследования, научному руководителю Российского государственного профессионально-педагогического университета (до 2013 г. ректору РГППУ), академику Российской Академии образования Г. М. Романцеву.

## Введение

Требование научного подхода к профессиональному становлению личности в системе профессионального образования стало особенно актуальным в последние десятилетия в связи с вхождением России в Болонский процесс и внедрением компетентностной образовательной парадигмы. А поскольку становление компетентно-развитой личности, формирование грамотного специалиста – важнейшие задачи всей системы профессионального образования на современном этапе, то и перед профессиональной педагогикой как наукой встают новые задачи.

Современные требования компетентностного подхода к построению содержания профессионального образования, развитие новых форм, методов и средств обучения и воспитания обучающихся, становление новых типов профессиональных образовательных учреждений, разработка и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов для общей и профессиональной школы, разработка профессиональных стандартов – все это требует существенной переработки подходов к системе профессионального образования и профессиональной педагогики.

Становление и развитие профессиональной педагогики сегодня обусловлено, прежде всего, общественной и государственной потребностью в подготовке специалиста, профессионала для системы профессионально-педагогического образования и, в целом, в развитии всей системы профессионально-образовательных отношений в стране. Логико-исторический анализ профессиональной педагогики позволяет выявить закономерности и особенности передачи профессионального опыта от поколения к поколению – от простой ретрансляции, копирования социального опыта до проявления креативности и инноваций.

Особое внимание в работе уделено определению специфики профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки, выявлены ее отличительные особенности по отношению к педагогике общего образования.

Профессиональная педагогика выступает методологическим основанием профессионального и профессионально-педагогического образования. А поскольку в рамках профессионально-педагогического образования осуществляется подготовка педагогических кадров для

организаций (ранее – учреждений) всех видов и уровней профессионального образования, то очевидны роль и значение профессиональной педагогики в этом взаимодействии.

Профессионально-педагогическое образование призвано обеспечить все уровни и виды профессионального образования преподавательскими кадрами. Поэтому для четкого функционирования профессионального образования необходимы, с одной стороны, научно обоснованная теория профессионального образования (профессиональная педагогика), с другой – профессионально-педагогическое образование, выполняющее важную государственную и общественную задачу: подготовка преподавателей профессионального обучения и образования. Связь профессиональной педагогики, профессионального и профессионально-педагогического образования несомненна.

В России Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [138] определены следующие виды образования: общее, профессиональное, дополнительное и профессиональное обучение. Педагогика в течение последнего столетия развивалась в рамках общего образования, что объективно было обусловлено потребностями страны сначала в ликвидации безграмотности, а затем – в формировании всесторонне развитой личности социалистического общества как некоего идеала. Большинство дефиниций педагогики было определено в рамках системы общего образования. Но есть понятия, характерные только для системы профессионального образования, и их необходимо формулировать в русле профессиональной педагогики («специальность», «профессия», «профессиональная деятельность», «профессиональная компетентность», «профессиональное обучение», «профессиональное воспитание», «профессиональное целеполагание», «профессионально-педагогическая система» и др.). Цели и задачи общего и профессионального образования существенно отличаются, но педагогика общего образования существует и развивается достаточно давно, а вот к проблеме научного обоснования профессиональной педагогики ученые подошли только в 80-е гг. XX столетия. Система профессионального образования имеет свою специфическую цель в современном обществе, свои методы, с помощью которых оно и реализуется.

Несмотря на то, что система профессионального образования в России была хорошо выстроена по вертикали и в определенной мере по горизонтали (начальное (НПО), среднее (СПО), высшее (ВПО) про-



фессиональное образование, послевузовское образование, дополнительное профессиональное образование; сегодня – СПО (реализующее две основные образовательные программы), бакалавриат, специалитет, магистратура, аспирантура, подготовка кадров высшей квалификации, дополнительное профессиональное образование), существующую на данный момент систему подготовки кадров для профессионального образования нельзя назвать комплексной. В частности, не решена до конца проблема подготовки кадров для колледжей. Это хроническая проблема для системы профессионального образования в России. Общеобразовательные предметы читают обычно учителя школ, в лучшем случае – вузовские преподаватели, зачастую не владеющие методиками обучения в системе СПО. Специальные дисциплины часто читают инженеры-практики с промышленных предприятий и преподаватели вузов. А выпускникам вузов предлагается идти учиться в аспирантуру, защищать диссертацию и, получив ученую степень, войти в преподавательский состав.

В настоящее время создается новая система педагогического образования, которая включает четыре направления подготовки бакалавров для общего образования и одно – для профессионального образования, три направления подготовки магистров для общего образования и одно – для профессионального образования. Эта ситуация обнаруживается на всех уровнях высшего образования (ВО): от бакалавриата до подготовки кадров высшей квалификации. Столь явный крен в сторону общего образования в среде профессионально-педагогических работников вызывает, по меньшей мере, недоумение. Понятие профессионально-педагогического образования (ППО) отсутствует в нормативно-правовых документах. Система же ППО в стране еще только формируется. Необходимо создание новой научно обоснованной концепции, идеальной модели системы профессионально-педагогического образования и дальнейшее воплощение ее в практику образования.

Получение квалифицированной психолого-педагогической, методической подготовки (а также рабочей профессии при обучении педагога профессионального обучения) возможно только в рамках профессионально-педагогического образования, чему уделяется пока недостаточное внимание как в плане нормативно-правового регулирования, так и при организации образовательного процесса.

**Объектом** исследования выступает профессиональное образование в системе образования в РФ.

**Предмет** исследования – профессиональная педагогика как теоретико-методическое и научно-практическое основание профессионального образования в РФ.

В связи с недостаточным теоретико-методологическим обоснованием в современной науке профессиональной педагогики возникает ряд **противоречий** внутри системы «профессионально-педагогическое образование – профессиональное образование – профессиональная педагогика»:

1) между потребностями общества в развитии экономики, повышении производительности труда и уровня профессиональной квалификации работников и недостаточной для этого теоретико-методологической разработанностью профессионального образования в рамках профессиональной педагогики;

2) между внутренней логикой научной классификации составляющих отраслей педагогики как науки и сложившейся практикой таксономии наук об образовании по разным основаниям;

3) между длительным функционированием системы профессионального образования в стране и использованием категориального аппарата образования преимущественно в рамках общего образования и педагогики общего образования;

4) между необходимостью создания единой, общей теории подготовки профессиональных педагогов и наличием множества подходов, дискретным характером подготовки педагогов для разных уровней профессионального образования.

Отмеченные противоречия позволили выделить основную **проблему** исследования, заключающуюся в установлении соответствия между существующими теорией и методикой профессиональной педагогики и практикой образовательного процесса в системе профессионального и профессионально-педагогического образования.

**Гипотеза** исследования: теоретико-методологическое обоснование профессиональной педагогики будет способствовать разрешению выявленных противоречий, а именно построению динамично функционирующей системы профессионального, в том числе и профессионально-педагогического, образования, приведению к равновесию систем общего и профессионального образования в рамках их целеполагания,

уточнению понятийного аппарата педагогики общего и профессионального образования, определению и достижению единства в понимании главной цели профессионального образования – формирования компетентно-развитой личности современного постиндустриального информационного общества.

*Целью* работы является теоретико-методологическое обоснование профессиональной педагогики как основы профессионально-педагогического и профессионального образования в системе образования РФ.

В соответствии с указанной целью в работе ставятся и решаются следующие *задачи*:

1. Выявить взаимосвязь профессионального образования и профессиональной педагогики в России и за рубежом.

2. Выявить методологические особенности профессиональной педагогики: определить объект, предмет, специальные методы профессиональной педагогики, ее место в системе педагогических наук.

3. Выявить диалектическую связь экономических законов общественного развития – законов разделения и перемены труда как объективных факторов развития профессионального образования, и профессиональной педагогики в их генезисе.

4. Проанализировать особенности формирования профессионального мышления обучающейся личности как субъективного фактора развития профессионального образования с помощью метода логико-смыслового моделирования.

5. Выявить в теории и практике образовательного процесса детерминантные факторы профессиональной педагогики и профессионально-педагогического образования на современном этапе.

6. Выявить проблемы правового регулирования в области профессионального образования и предложить меры по усовершенствованию системы профессионального и профессионально-педагогического образования в стране.

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

Вопросы истории общей педагогики и профессиональной педагогики анализируются в трудах С. Я. Батышева, В. С. Безруковой, Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, А. М. Новикова, М. Ф. Шабоевой и др.

Современные проблемы профессионального и профессионально-педагогического образования раскрываются в трудах П. Ф. Кубрушко, Г. В. Мальцева, Н. В. Муравьевой, Н. Н. Найденовой, Е. Г. Осовского, М. И. Потеева, Г. М. Романцева, А. Я. Савельева, Л. З. Тенчуриной, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова, В. Г. Шипунова и др.

Развитие профессионального обучения и ремесленного образования на Руси, формирование научных основ профессиональной педагогики связано с именем выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского. Видным теоретиком профессиональной педагогики и организатором профшколы была Н. К. Крупская. Значительную роль в становлении и развитии профтехобразования в 1960–80-х гг. сыграли такие ученые, 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., разрабатывавшие актуальные теоретические и методические вопросы совершенствования содержания, форм и методов теоретического и производственного обучения, политехнического образования будущих рабочих.

Исследование профессиональной педагогики как науки требует изучения трудов по вопросам философии и методологии науки О. Е. Баксанского, Б. А. Глинского, В. Г. Горохова, П. В. Копнина, М. А. Розова, В. С. Степина, Э. Г. Юдина и др.

Проблемы методологии педагогики рассматриваются в трудах А. М. Арсеньева, П. Р. Атутова, О. Е. Баксанского, А. П. Беляевой, И. В. Блауберга, С. В. Бобрышова, М. С. Бургина, Н. А. Вершининой, Б. С. Гершунского, В. И. Гинецинского, Б. А. Глинского, В. Е. Гмурмана, М. А. Данилова, В. И. Загвязинского, Ф. Ф. Королева, В. В. Краевского, В. И. Кузнецова, В. С. Леднева, Э. М. Мирского, Н. Д. Никандрова, В. Н. Садовского, М. Н. Скаткина, А. П. Тряпицыной и др.

Для определения специального метода профессиональной педагогики потребовалось обратиться к трудам, посвященным педагогическому проектированию, проектированию образовательного процесса, проектированию саморазвития личности. Это работы В. Ф. Балашевой, В. П. Бедерхановой, Дж. Дьюи, Н. Н. Манько, С. М. Пястолова, Н. Ф. Родичева, С. А. Толмачева и др.

Показано, что профессиональная ориентация школьников является неотъемлемым пропедевтическим элементом профессионального обра-

зования, в работах таких исследователей, как Н. Ф. Родичев, И. А. Умовская, С. Н. Чистякова, Т. И. Шалавина и др. Компетентностный подход в образовании находит отражение в трудах Э. Ф. Зеера, А. Н. Лобка, А. Н. Тубельского, А. В. Хуторского и др.

Для определения места профессиональной педагогики в системе педагогических наук были проанализированы работы отечественных ученых-педагогов, посвященные классификации педагогических наук: Н. А. Вершининой, С. И. Гессена, В. Е. Гмурмана, В. А. Ивановой, Т. В. Левиной, С. В. Мейена, Н. Д. Никандрова, П. И. Пидкасистого, Е. В. Титовой, А. П. Тряпицыной, А. Шелтена, Ю. А. Шрейдера и др.

Задача выявления объективных факторов развития профессионального образования потребовала анализа научных трудов, связанных с проблемами действия экономических законов разделения и перемены труда: В. П. Бурлина, Д. П. Кайдалова, К. Маркса, А. И. Окрута, Г. Н. Соколовой и др. Вопросы экономики образования рассмотрены в работах Н. Ю. Ботневой, В. А. Жамина, Е. А. Капогузова, В. В. Ключкова, С. Л. Костаняна, Ю. В. Крупнова, Е. И. Лаврова, О. Т. Лебедева, Р. М. Нуреева, С. Г. Струмилина, В. Н. Филаткина, Н. К. Чапаева и др.

Общим проблемам бытия и мышления, а также эволюции профессионального мышления как субъективного фактора развития профессионального образования посвящены исследования А. А. Баталова, С. Н. Бегидовой, Г. В. Ф. Гегеля, Э. В. Ильенкова, В. И. Ленина, О. Н. Первушиной, В. С. Степина, Д. И. Фельдштейна, С. А. Хазовой, А. Д. Цедринского, В. Э. Штейнберга, Ф. Энгельса и др.

О связи образования и культуры говорят М. М. Бахтин, С. З. Гончаров, М. К. Петров и др. Проблемы профессиональной психологии анализируются в трудах Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеера, Н. В. Самоукина и др.

Рассматривая личностный компонент в развитии человека, мы обратились к трудам ученых, раскрывающих антропологический аспект образования: Р. М. Асадуллина, Б. М. Бим-Бада, В. Дильтея, К. Д. Ушинского и др.

Вопросы профессиональной педагогики разрабатывались и за рубежом. Значительный вклад здесь внесли труды представителей западно-европейской мысли. В частности, произведения первых гуманистов-утопистов Т. Мора и Т. Кампанеллы, в которых были заложены идеи всеобщего участия в труде и соединения обучения молодежи с производительным трудом, неприятия несправедливости и эксплу-

атации. Демократического взгляда на роль ремесла, профессии в жизни общества придерживался Я. А. Коменский. Трактат английского экономиста и педагога Дж. Беллера «Предложения об учреждении производственного содружества» стал, по сути, одним из первых проектов профессионального образования, который ставил социально-педагогическую задачу избавления от бедности путем приобщения к профессии, хорошего воспитания и широкого образования. На пороге Нового времени английский философ и педагог Д. Локк разработал педагогическую систему воспитания «делового человека», в которой особая роль отводилась обучению какому-либо ремеслу. В проектах переустройства человеческого общества, которые предложили социалисты-утописты первой половины XIX в. Э. Кабе, Р. Оуэн, К. А. Сен-Симон, Ш. Фурье и др., были представлены подходы к профессиональной подготовке в обществе будущего. Порочен не человек сам по себе, а общество, в котором он живет, считал Ш. Фурье. Поэтому необходимо создать такой общественный строй, который способствовал бы полному удовлетворению человеческих страстей, их развитию и расцвету. Основной ячейкой будущего общества, как его рисует Фурье, является фаланга, каждый член которой имеет право на труд. В фаланге устранен калечащий человека узкий профессионализм: каждый член фаланги в течение рабочего дня несколько раз переходит от одного вида труда к другому, занимаясь каждым из них 1,5–2 ч. Благодаря всему этому труд превращается в потребность, становится наслаждением. В результате общество достигает высокого уровня производительности труда и изобилия материальных благ, формируется новый человек как целостная, гармонически развитая личность [196]. Сторонники гуманистического направления (П. Прудон, П. Робэн, Э. Да Коста и др.) видели решение проблем в многоремесленном образовании, всестороннем производственном обучении, в создании «синтетических рабочих». Новый подход к проблемам профессионального образования был обозначен в трудах К. Маркса. Он заключался в идее интеграции социальной, политической, экономической и образовательно-воспитательной функций профессиональной подготовки рабочих.

В Германии термин «профессиональная педагогика» впервые появился в 1928 г. в контексте подготовки учителей профессиональной, ремесленной школы. Профессиональная педагогика рассматривалась как наука и практика профессионального воспитания [203, с. 38–39],

которое осуществлялось в учебно-производственных средах, на предприятиях с межпроизводственными учебными центрами, в профессиональных школах и др.

Развитие профессиональной педагогики в США связано с именем американского инженера Ф. У. Тейлора, который был одним из инициаторов продвижения научной организации труда. Его идеи о модернизации системы организации труда и обучения и, в особенности, переобучения рабочих на производстве были развиты его соотечественниками Ф. Джилбретом, Г. Л. Ганттом, Р. В. Сельвиджем, французом А. Файолем и др. Но в связи с тем, что за рубежом педагогику в большинстве своем считают не наукой, а искусством, то и научного обоснования педагогики в принципе не существует. В основном работы зарубежных коллег, занимающихся проблемами профессионального образования, посвящены вопросам профессиональной дидактики, что объясняется методологическим основанием как общего, так и, тем более, профессионального образования: это теория прагматизма, практикоориентированность, идея обязательного наличия конкретной пользы для личности и общества.

В своем исследовании мы использовали прежде всего философский, исторический подходы и теоретико-методологический анализ профессиональной педагогики, призванной обосновать систему профессионального и профессионально-педагогического образования в стране и определить перспективы ее дальнейшего развития в современном постиндустриальном информационном обществе.

Данное исследование может внести свой вклад в решение этой важной как для каждого человека, так и для общества и государства в целом задачи.

## **Глава 1. ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

Обоснование профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки, как методологии профессионального образования в целом и профессионально-педагогического образования в частности следует начать с логико-исторического экскурса. История, как известно, – одна из древнейших наук, предметом которой являются факты и события прошлого, их причинно-следственная связь. Изучая прошлое, мы строим свое будущее, руководствуясь богатым опытом поколений, живших за много веков до нас. Не зря ревностные ценители истории древние греки называли ее «наставницей жизни» [32, с. 5]. Исторический анализ явлений помогает понять настоящее и спрогнозировать будущее. Поэтому для раскрытия поставленной проблемы нами будет дан логико-исторический анализ становления и эволюции профессионального и профессионально-педагогического образования и профессиональной педагогики.

Представленная в данной главе периодизация профессиональной педагогики позволяет выдвинуть научную гипотезу о причинах ее возникновения и о факторах, влияющих на особенности передачи профессионального опыта поколений, диалектическую связь с экономикой.

Примененный дедуктивный метод исследования позволил установить логические связи между общими предпосылками появления профессионального образования в обществе и их частным проявлением в разных зарубежных странах и в России, что является одной из главных задач исследования. Кроме того, определены методические особенности передачи профессионального опыта от поколения к поколению на разных этапах развития общества – от ретрансляции к активным и интерактивным методам обучения.

Важное значение имеет, на наш взгляд, обращение к таким основным понятиям профессионального образования, как «труд», «деятельность», «профессия», «трудовая деятельность», «профессиональная деятельность», «квалификация» и др. Эти понятия непосредственно связаны с педагогическим трудом, педагогической деятельностью, профессией педагога, квалификацией педагогической деятель-



ности и т. д. Практическое воплощение этих теоретических исследований будет продемонстрировано в последней главе при анализе Федерального закона (ФЗ) «Об образовании в Российской Федерации» и ряда других значимых для системы профессионального образования в стране документов.

Отдельно рассмотрен процесс становления профессиональной педагогики в XX–XXI вв. Представлены современные подходы к ее пониманию и сущностному наполнению. Положенный в основу анализа философский антропологический подход позволил продемонстрировать современное понимание и дать определение профессиональной педагогики сегодня.

### **1.1. Логико-исторический анализ развития профессионального образования и профессиональной педагогики в России и за рубежом**

Прежде чем осуществить исторический анализ профессиональной педагогики, следует определиться с методологическим подходом к данному исследованию. Это необходимо сделать в связи с целевой установкой работы: осуществить теоретико-методологическое обоснование профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики. Применительно к историко-педагогическому исследованию свою классификацию методологических подходов предлагает С. В. Бобрышов [18]:

- *базовые* общенаучные подходы (системный, структурный, функциональный, исторический, логический, модельный, синергетический и др.), обеспечивающие необходимое качество исследовательской программы с точки зрения соответствия канонам исторической науки;

- *парадигмальные*, в основе которых лежат признанные концепции и теории, раскрывающие различные аспекты детерминации общественного развития человечества (парадигмально-педагогический, полипарадигмальный, антропологический, социально стратификационный, аксиологический, культурологический, цивилизационный, стадийно-формационный). Они обеспечивают формирование исследовательской точки зрения на историко-педагогический процесс и педагогическое знание с позиций понимания их как многозначных феноменов, разноаспектно встроенных в систему социального развития общества;

- *инструментальные* подходы технологического характера, обладающие действенным алгоритмом решения стандартизированных исследовательских задач (сравнительно-сопоставительный, герменевтический, различные интерпретационные подходы, проблемно-генетический, онтологический, феноменологический, диверсификационный и др.).

В работе С. А. Ермолаевой дана классификация наиболее общих методологических подходов к исследованию, исторически сложившихся в педагогике. На философском уровне это социологический, антропологический и культурологический подходы; на следующем уровне представлены более конкретные – философско-педагогические – подходы: гуманистический, аксиологический, личностный, диалогический, деятельностный, реляционный и др.; третий уровень – общенаучные подходы: исторический, системный, целостный, структурный, функциональный, генетический, логический, эвристический, синергетический и др. [59, с. 12].

При анализе проблем исторического и современного состояния профессиональной педагогики и профессионального образования мы будем опираться прежде всего на антропологический подход. Кроме того, будет применен ряд других подходов и методов: культурологический, системный, логический, деятельностный и др.

Поскольку к периодизации профессиональной педагогики можно подходить как минимум с двух позиций, то и периодизации ее могут быть разными в зависимости от основания деления. Традиционно в учебной литературе представлен *исторический* анализ профессиональной педагогики – от первобытного до современного общества [143, 162]. Данный подход всегда представляет научный интерес, но его недостатком часто является описательный характер. На наш взгляд, в рамках этого подхода не определяется специфика передачи общего социального и профессионального опыта между сменяющимися поколениями, а данные особенности должны были иметь место в истории, поскольку цели социализации и профессионализации личности все-таки 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 после 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: под общей педагогикой в данном исследовании имеется в виду педагогика общего образования, основной целью которой 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.

Если взять за основополагающий признак теорию общественно-экономических формаций К. Маркса, то для каждого исторического периода в зависимости от способа производства будет характерен определенный этап развития профессиональной педагогики.

В рамках данного подхода на первый план выходит онтологический аспект, а человек оказывается обобществлен и обезличен: «...сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [118, с. 3]. Этот тезис – одно из самых известных высказываний, характеризующих сущность марксова учения о человеке. Человек для Маркса – это нечто, сводимое к обществу, к общественным отношениям. В данном тезисе чувствуется влияние немецкого философа-идеалиста Г. В. Ф. Гегеля. Именно Гегель представлял отдельного человека, индивидуума чем-то абстрактно-природным.

На наш взгляд, для современной науки уже недостаточно этого видения и есть необходимость в дальнейшем анализе поставленного вопроса в рамках антропологического и аксиологического подходов, поскольку именно человек, личность выступают главной ценностью и целью развития общества, особенно современного.

Особый интерес вызывает анализ истории человеческого общества, представленный известным ученым Л. Н. Гумилевым, который считал, что в ее основе лежало возникновение этносов: «...хозяйственная жизнь народов, населяющих и населявших Землю, тесно связана с ландшафтами и климатом населенных территорий» [49, 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» [49, 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. Под влиянием же природных и социальных факторов меняется и профессиональное мышление личности, о чем позже будет сказано более подробно.

В рамках данной темы следует обратить внимание на концепцию М. К. Петрова, который выделяет три типа культуры: лично-именной, профессионально-именной и универсально-понятийной [152]. Культура первого типа характерна для первобытных коллективов, где знание кодируется по имени Бога-покровителя, второго – для традиционных обществ Востока (Китай, Индия), третьего – для современного западноевропейского общества. Основой для подобной типологии служит, по мнению М. К. Петрова, «социальная наследственность», под которой понимается преемственное воспроизведение людьми определенных характеристик, навыков, умений, ориентиров. 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. Выделив этот критерий – необходимости фрагментации и интеграции знаний по человеческой вместимости – М. К. Петров определяет формы перевода общезначимого смысла в особые для каждой культуры индивидуальные ячейки, что уже есть некая сообщаемость всеобщего и особенного, ведущая к изменению самих форм общения. Причем общения по смыслу, перерастающего рамки семиотического – на первый взгляд – подхода к кодированию знаний [152, с. 14]. 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 [152, с. 15]. Сама идея *трансляции знания замыкается на идее образования*. И в этом смысле анализ феномена науки в современном мире оказывается чрезвычайно актуальным.

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 не могут не иметь общего. Основной элемент трансляционной структуры «ученик – учитель» универсален для всех типов культуры, хотя каждый из типов накладывает свои ограничения на личность учителя. *Трансмутация* означает все разновидности общения, в результате которого в социокоде, в одном из фрагментов и в соответствующем канале трансляции появляются новые элементы знания или модифицируются наличные, или одновременно происходит и то и другое. Европейскому типу культуры этот тип общения известен как познание, причем познание в специфической научной форме, где извлечение нового знания об окружении (научные дисциплины) отделено от технологических его приложений, чего нет в других очагах культуры [152, с. 15]. В качестве вывода из представ-

ленной концепции следует идея о том, что 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.

В рамках антропологического подхода, если взять за основу теорию Д. Белла и его последователей [11, 76, 101, 219, 223 и др.], эволюцию профессиональной педагогики можно представить как доиндустриальную (наивную, донаучную), индустриальную и постиндустриальную (научную). Нередко можно слышать мнение, что не было никакой педагогики, ни общей, ни профессиональной, буквально до появления учения Я. А. Коменского. И, тем не менее, позволим себе возразить потенциальным оппонентам и попытаемся обосновать свою точку зрения.

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. Обоснование такого деления будет представлено далее.

Историческому анализу профессионального образования посвящен ряд работ отечественных авторов: С. Я. Батышева, А. П. Беляевой, К. И. Васильева, А. А. Веселова, П. Ф. Кубрушко, Л. З. Тенчуриной, П. А. Шеварева и др. Вряд ли кто-то будет возражать, что 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 [86]. 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 развитием трудовой деятельности, мышления, языка [147, с. 27]. А поскольку передача опыта происходила с помощью определенных методов, форм и средств, имелись субъекты передачи социального опыта – «отец – сын», «старшее поколение –

младшее», 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. Первобытное разделение труда базировалось на физических возможностях женщин вести домашнее хозяйство, ухаживать за детьми, домашними животными и возможностях мужчин охотиться, обрабатывать землю и т. д. Соответственно и передача трудового и одновременно профессионального опыта передавалось от отца к сыну, от матери – к дочери. С разделением труда на земледелие, скотоводство и ремесла подготовка к трудовой деятельности велась в семьях, а также в так называемых домах молодежи [143, с. 120]. «Ученые, занимающиеся изучением социализации детей на этапе первобытного общества, считают, что образование в ту эпоху было вплетено в систему общественно-производственной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей» [147, с. 30].

С периода разделения труда весьма условно, но можно говорить о первичной профессионализации и различении трудовой и профессиональной деятельности (более подробно этот вопрос будет раскрыт в п. 1.2).

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 [163, 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 всем понятно, что образование как процесс, вероятно, и существовало с момента появления «человека разумного», но явно не дифференцировалось на виды.

В современной педагогической литературе отмечается, что «...первобытные люди обладали знаниями по воспитанию детей, которые передавались от одного поколения к другому в виде обычаев, традиций, игр, житейских правил. Эти знания нашли отражение в поговорках и пословицах, мифах и легендах, сказках и анекдотах (например, “повторение – мать учения”, “яблоко от яблоньки недалеко падает”, “век живи – век учись” и т. п.), составивших содержание народной педагогики. Народная педагогика, возникнув как ответ на объективную социальную потребность в воспитании, обусловленную развитием трудовой деятельности людей, конечно, не может заменить книг, школ, учителей, науки. Но она старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них» [147, с. 29]. Есть определенные основания считать, что сама история «человека разумного» началась именно с ранней трудовой и профессиональной деятельности.

Необходимость самого общения между людьми (первые признаки речи) появилась в результате совместной профессиональной деятельности (охоты, рыбалки, собирательства, военных действий). В работе Ф. Энгельса говорится, что «...сначала труд, а затем и вместе с ним членораздельная речь явились двумя самыми главными стимулами, под влиянием которых мозг обезьяны постепенно превратился в человеческий мозг, который, при всем своем сходстве с обезьяньим, далеко превосходит его по величине и совершенству. Труд начинается с изготовления орудий. ...Самый труд становился от поколения к поколению более разнообразным, более совершенным, более многосторонним. К охоте и скотоводству прибавилось земледелие, затем прядение и ткачество, обработка металлов, гончарное ремесло, судоходство. Наряду с торговлей и ремеслами появились, наконец, искусство и наука; из племен развились нации и государства. Развились право и политика, а вместе с ними фантастическое отражение человеческого бытия в человеческой голове – религия» [212, с. 494–495]. И далее: «...планирующая работа голова уже на очень ранней ступени развития общества (например, уже в простой семье) имела возможность заставить не свои, а чужие руки выполнять намеченную ею работу» [212, с. 498]. Таким образом, анализ роли трудовой деятельности в развитии речи и мышления был представлен еще в трудах ученых XIX столетия.



Одним из ярких подтверждений вышесказанного может служить открытие археологов, связанное со сбором первобытными людьми раковин моллюсков в океане во время отливов. Этот пример говорит о том, что у первобытных людей уже началось формирование элементов абстрактного мышления: способности наблюдать за природными явлениями, умения обобщать и, главное, планировать предстоящую профессиональную деятельность и, скорее всего, передавать это знание следующему поколению людей в знаковой системе; т. е. происходит зарождение первых признаков речи. Поэтому 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. Поэтому можно с уверенностью утверждать, что сам процесс общего образования стал самоценностью до достижения человеком совершеннолетия (отделился от профессиональной деятельности по удовлетворению потребностей общества, т. е. общее образование стало самостоятельной потребностью, не связанной с профессиональной деятельностью), а общая педагогика заняла доминирующее значение в обществе. Эта тенденция доминирования общего образования над профессиональным сохраняется по сегодняшний день.

Особое значение и самоценность общее образование обрело в эпоху рабовладельчества, 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 V–VI 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» [60, 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» [60, с. 34].

В этот исторический период можно уже говорить о следующем этапе разделения трудовой и профессиональной деятельности: появляются ремесленные профессии, возникает специализация. Кроме того, *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 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 учени-

ку из уст в уста, из рук в руки не только знания и умения, но и частицу самого себя, мир своих образов, свою индивидуальность [163, с. 74]. Профессиональная педагогика этого периода носит практикоориентированный характер.

В XI в. появляются педагогические произведения, раскрывающие роль и значение «механических искусств». В частности, Гуго Сен-Викторский, организатор парижской школы, в своем сочинении «Дидакаликон» назвал механику «искусством, которое необходимо при изготовлении вещей», и обозначил семь искусств: сукноделие, производство инструментов и оружия, навигацию, агрокультуру, охоту, медицину и театральное искусство [163]. Однако он, как и мыслители античности, считал механические искусства уделом «плебеев, детей неблагородных родителей» [163, с. 75].

В произведениях первых гуманистов-утопистов XVI–XVII вв. Т. Мора и Т. Кампанеллы были заложены идеи всеобщего участия в труде и соединения обучения молодежи с производительным трудом, неприятия несправедливости и эксплуатации. Они рассматривали знание ремесел, знакомство с разными отраслями труда как признак достоинства и уважения гражданина, выступали за свободу в выборе приложения сил, за связь теории и практики, против узкопрактического обучения ремеслам. Известный педагог Я. А. Коменский выказал 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 Средневековья физический труд и рабочие профессии были уделом низших слоев населения и разделение труда лежало в основе организации профессионального образования.

Таким образом, доиндустриальное общество – это порождение дотехнической, аграрно-ремесленной фазы общественного развития. Ее технологический символ, как образно отмечено в одном из словарей, – соха [194, с. 82]. 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. [194, 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 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 [162, с. 57]. Беллерс сформулировал принцип соединения обучения с производительным трудом, воспринятый позднее Р. Оуэном.

В начале эпохи Нового времени английский философ и педагог Д. Локк разработал педагогическую систему воспитания «делового человека», «джентльмена», в которой особая роль отводилась обучению какому-либо ремеслу. На рабочих людей была ориентирована и его «Записка о рабочих школах», в которой Локк предложил создать для детей из бедных семей с 3 до 14 лет специальную сеть «рабочих школ» – приютов, построенных на основах 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 [162].

Развитие капиталистических отношений, индустриального производства, прогресс науки, техники и культуры вызвали массовое вовлечение детей и подростков в производство, показали объективную и насущную необходимость в развитии профессиональных школ и ученичества. В конце XVIII в. начинается развитие новой тенденции: 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 в своих проектах переустройства челове-

ческого 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 [162, 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 [162, 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, 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, подверг 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» [Цит. по: 162, с. 71].

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. [162, с. 41].

Сподвижники Петра I В. Н. Татищев и В. И. 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 ра-

бочих, их общего и ремесленного образования [162, с. 41]. Видный деятель екатерининской эпохи, последователь Д. 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 [162, с. 42].

Основное внимание представителей русской классической педагогики XIX в. было сосредоточено на общечеловеческих проблемах формирования личности, на роли труда в воспитании и развитии детей. Развивая идеи общечеловеческого воспитания, Н. И. Пирогов считал, что только на нем может основываться образование профессиональное, однако лишенное узкого «специализма» [162, с. 43].

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) [191].

К. Д. Ушинский является основоположником педагогической антропологии в России. Его характеристика развития педагогической антропологии в определенном смысле говорит и о развитии профессиональной педагогики как отрасли научного знания.

Первый этап развития педагогической антропологии называют наивной антропологией, этот этап длился от возникновения образования как такового до середины XIX в. Две черты наивной антропологии составляли ее методологию: легкость и непосредственность понимания воспитанника и осознание себя в качестве идеала. Понимание изначально имеет онтологический статус и формируется в результате совместной деятельности, в процессе коллективного бытия и в границах определенных жизненных, социальных, образовательных ситуаций [16, с. 142].

С точки зрения В. Дильтея, понимание в границах наивной антропологии происходит как «заключение по аналогии» или перенесение «полноты собственных переживаний» на понимаемый объект [55, с. 27]. Заключение такого рода основаны на сомнительном, с точки зрения автора, антропологическом допущении единства человеческой природы, которая обеспечивает единство восприятия и возможность обучения. Даже в своих архаических формах образование нуждается в знании о человеке, ради которого оно организуется. Эти знания человек извлекает из собственного опыта и по аналогии на основе допущения о единстве человеческой природы переносит на воспитанника. Таким образом, образуется герменевтическая ситуация «текст – контекст», в которой слова и поступки воспитанника приобретают определенное, личностно окрашенное воспитателем педагогическое значение.

В применении к профессиональному образованию ситуация аналогична: наука о профессиональном образовании – профессиональная педагогика – также может быть охарактеризована как наивная. *Доиндустриальная (наивная, донаучная) профессиональная педагогика существует до тех пор, пока «тексты» ученика и учителя (мастера) по способу своей организации идентичны и различаются в основном объемом накопленной информации. Когда между ними возникают качественные различия, метод заключения по аналогии теряет абсолютное значение, и на смену наивной приходит другая форма профессиональной педагогики – индустриальная.*

*Наивная профессиональная педагогика могла существовать до тех пор, пока социокультурная среда была относительно неизменной, но по мере усложнения труда, с приходом машинного производства данный подход стал слишком узким, потребовались иные подходы к профессиональному образованию, иная методология. Ретрансляция знаний, умений и навыков утратила главенствующее значение.*

Новый подход к проблемам профессионального образования представлен в трудах К. Маркса, в которых 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» [142, 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-демократии в конце XIX – начале 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 [143, с. 167].

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. Он продолжался до 80-х гг. XX столетия.



А. М. Новиков отмечает, что эволюции профессиональной педагогики в индустриальную эпоху способствовала деятельность научных и технических обществ: Русского технического общества, Вольного экономического общества, Московского общества распространения технических знаний, которые создавали учебные заведения, выдвигали проекты реформирования системы общего и профессионального образования в России, изучали зарубежный опыт подготовки рабочих и других специалистов, проводили съезды деятелей профессионального и технического образования, издавали научную, учебную и методическую литературу [162, с. 30–31]. Печатным органом научно-методической мысли стал журнал «Техническое образование». Особенно важной была роль постоянной комиссии по техническому образованию Русского технического общества и ее руководителей – видных деятелей профессионального образования России конца XIX – начала XX в. Е. Н. Андреева и А. Г. Неболсина. Особой вехой в развитии профессиональной педагогики стал проект, разработанный в 1884 г. ученым-механиком и министром финансов России И. А. Вышнеградским «Общий нормальный план промышленного образования в России», заложивший основы государственной системы профессионального образования [162, с. 31].

В формировании российской концепции профессионального образования и профессиональной педагогики принимали активное участие известные деятели: великий русский ученый-химик Д. И. Менделеев, ученые и инженеры В. К. Делла-Вос, В. И. Гриневецкий, ученый-агроном И. А. Стебут, экономисты Н. А. Каблуков, А. И. Чупров и И. И. Янжул, инженеры-педагоги С. А. Владимирский, М. В. Лысковский, Д. К. Советкин и др. [162, с. 31] В частности, В. К. Делла-Вос внедрил в преподавание новый, до тех пор неизвестный метод: метод систематического преподавания ремесел. Молодые техники, заканчивающие Московское техническое училище, имели возможность дальнейшего усовершенствования полученных ими умений и навыков в созданном Делла-Восом Политехническом обществе. К этому методу с большим вниманием отнеслись политехнические школы Западной Европы и даже Америки.

В целом, учеными был сформулирован 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.

В середине XIX в. началось развитие дидактики профессионального обучения в России. Она возникает на базе Императорского технического училища (позднее – Московского технического училища (МТУ)), имевшего давние традиции в деле обучения ремесленников (ныне это Московский государственный университет им. Н. Э. Баумана). В 1839 г. в училище состоялся первый выпуск, и многие воспитанники вскоре стали директорами заводов, главными механиками, конструкторами, учеными. В учебных мастерских МТУ группой мастеров под руководством ученого-мастера Д. К. Советкина была разработана первая в мировой практике дидактически обоснованная система производственного обучения слесарному, токарному, столярному и кузнечному ремеслу. Д. К. Советкин несколько лет разрабатывал систему, закладывая в ней главный принцип обучения «от простого к сложному», который на практике дополнялся коллекцией рабочих и измерительных инструментов и набором операционных моделей для разных специальностей. Любопытно, что некоторые инструменты были представлены в сильно увеличенных размерах (до 24 раз!). Система Советкина получила признание в Австрии, Германии, Франции и Швеции, но именно в США русскую методику обучения стали активно использовать в учебном процессе: например, в Массачусетском технологическом институте (МТИ) построили специальное здание для учебных мастерских, где вскоре появился набор учебных пособий, присланный из Москвы. Вслед за МТИ русской системой заинтересовались Пенсильванский и Вашингтонский университеты. Вскоре в Чикаго, Толедо и Балтиморе организовали школы по типу массачусетских, а в 1885 г. их примеру последовали Филадельфия и Омаха. Американцы считали, что русская система бережет время и деньги [228]. Внедрение русской системы обучения в США принесло поразительные результаты: эффект от выпускников, создавших свое дело, таков – их совместный «бизнес» занял бы 17-ю строчку в рейтинге экономик в мире [98].

В конце XIX – начале XX в. под влиянием социально-экономических и социокультурных преобразований в западно-европейской 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. Владельцы фабрик и мастерских обязаны были освобождать рабочих-подростков для школьного обучения на 8–10 ч в неделю с сохранением зарплаты. Кершенштейнером была заложена новая система фабрично-заводского ученичества, сочетавшая практическую работу на производстве с теоретическим обучением. Он считал, что профшкола 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 связаны с именем Ф. У. Тейлора. Само же применение новых методов организации труда и обучения рабочих получило название «тейлоризм». Наряду с мерами по уплотнению рабочего дня Тейлором были предложены идеи воспитания производственной культуры, рационализации труда и отдыха, учета в трудовой деятельности психофизиологии 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. Тейлор заложил основы письменного инструктажа, сделал инструкционную карту не только производственным, но и педагогическим инструментом. Идеи Тейлора были развиты его соотечественниками Ф. Джилбретом, Г. Л. Ганттом, Р. В. Сельвиджем, французом А. Файолем и др., которые особое внимание обращали на обучение рациональным приемам работы и трудовым движениям, разработку инструкционных карт, воспитание инициативы рабочего в совершенствовании производства. В условиях мас-

сового 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 здесь 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 деqualификации значительной части рабочих и сокращению сроков обучения (43 % рабочих обучались в течение дня, 36 % – до 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 мастерских от заводов и придание им 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.

В условиях массового вовлечения детей и подростков в производство на первый план стали выступать социальные вопросы защиты и охраны детского труда и реорганизации ученичества. Особенно активно они ставились в программных документах политических партий, отражавших интересы рабочих, и в трудах их видных деятелей. Социал-демократы Н. К. Крупская, В. И. Ленин, Г. В. Плеханов, теоретик анархизма П. А. Кропоткин, народники М. К. Горбунова-Каблукова, С. Н. Кривенко и др. занимались вопросами соединения производительного труда работающих подростков и учеников, а также взрослых рабочих с их обучением. Н. К. Крупская на основе анализа мирового опыта показа-

ла, что ведущей тенденцией «прогресса техники», внедрения машин и механизмов является рост спроса на широко образованных технически, активных, инициативных рабочих [162, с. 43].

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» [41, с. 126]. Далее С. И. Гессен рассуждал следующим образом. Для полноты трудового образования «подросток меняет виды труда, переходя, например, за год два раза в различные мастерские». Так как в настоящее время во многих местах это было бы трудно организовать, то можно было бы «в виде суррогата сейчас рекомендовать передвижение подростков по различным школам». Вокруг индустриального труда центрируются научные занятия: в социально-исторической студии исходным пунктом является «история местной фабрики», в физико-математической студии – «перемещающие машины», «паровая машина», «динамо» и т. п. Так достигается широкое «политехническое образование», дающее «органическую связь науки и техники, отвлеченных теоретических формул и совершенного практического действия» [41, с. 143–145].

Таким образом, уже сто лет назад передовые мыслители того времени задумывались над широким политехническим образованием

обучающихся и делали акцент именно на всеохватывающем развитии самой личности. Хотя критерии разделения трудовой и профессиональной школы в работе С. И. Гессена весьма размыты, он характеризует их исходя из исторического контекста и понимания того периода, беря за основу идею целеполагания и развитие личности обучающегося.

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.

В канун революционных событий в России стала очевидна необходимость реформы системы профессионального образования, приведения ее в соответствие с экономическими и социокультурными требованиями жизни и прежде всего ее демократизации. Под руководством министра народного просвещения графа Н. П. Игнатьева в 1915–1916 гг. были разработаны проекты реформы профессионального образования, которые предусматривали создание многотипной системы профессионально-технических учебных заведений, установление связи между общим и профессиональным образованием, между школами и производством, более широкое развитие женского профессионального образования, модернизацию содержания образования на всех ступенях, повышение эффективности и согласованности управления и др. Однако попытки демократизации и либерализации системы профессионального образования не получили поддержки со стороны правящих кругов.

Проблема профессионального становления личности стала актуальной только в начале XX в. До этого времени свободного выбора профессии у человека не было. Профессиональная жизнь людей ограничивалась сословными традициями, а также патриархальным укладом общества. Промышленная революция привела к возникновению рынка труда и новых профессий. Огромные массы людей оказались перед проблемой поиска работы и профессиональной подготовленности к ней [66, с. 16].

Изменившаяся историческая ситуация коренным образом расширила мир профессий. Новые орудия и средства труда потребовали квалифицированных работников, способных качественно и производи-

тельно выполнять трудовые функции в течение многих лет. Особое значение приобретает система профессионального образования и профессиональной педагогики [66, 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» [163, с. 74].

Первые десятилетия XX в., до середины 1930-х гг., были периодом наиболее яркого и интенсивного становления российской профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Особенность этого периода в том, что на первый план выступали идеологические, социально-политические факторы развития профессионально-технического образования. Резкая, далеко не всегда оправданная критика дореволюционной системы подготовки кадров сочеталась с поиском новых путей образования рабочего класса как оплота революции.

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

Видным теоретиком профессиональной педагогики и организатором профшколы, выразившим официальные позиции Коммунистической партии и Советского государства в области профтехобразования, была Н. К. Крупская. Опираясь на идеи К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и зная общемировые тенденции развития трудовой и про-

фессиональной школы и ученичества, она 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 [162, с. 75]. Тем самым закладывались основы непрерывного образования.

Вместе с тем, Н. К. Крупская в духе времени в числе приоритетов ставила идейно-политическое, классово-пролетарское воспитание будущих рабочих, воспитание «рабочих-ленинцев», обладающих революционным сознанием, что объективно противопоставляло пролетариат другим социальным группам общества, ущемляло их право на профессию.

В рамках марксистско-ленинской идеологии, наряду с этими взглядами, в 1920-е гг. развивались альтернативные точки зрения, которые опирались на технократические и экономические теории, на идеи Пролеткульта. В начале 1920-х гг. это была концепция «монотехнического образования», приверженцы которой предложили свое понимание связи общего и профессионального образования, считая, что в условиях возрождения промышленности основой просветительной политики РСФСР должно стать профессионально-техническое образование, а не «общее и политехническое», как это записано в Программе РКП(б).

Еще одну альтернативную официальную 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. Будучи директором Центрального института труда (ЦИТ), он со своими со-



трудниками на основе экспериментов создал теорию «трудовых установок» и разработал концепцию краткосрочной подготовки рабочих на установочных курсах и в цехах ЦИТа, которую широко внедрил в производство, противопоставив их долгосрочным формам школьной подготовки рабочих, школе фабрично-заводского обучения.

В становлении профессиональной педагогики важную роль сыграли такие научно-исследовательские учреждения, как Центральный институт труда, Научно-исследовательский институт (НИИ) подготовки промышленных кадров, Отдел профессиональной педагогики НИИ научной педагогики Московского государственного университета–2, а также кабинеты, лаборатории и отделы многих технических, медико-гигиенических, экономических институтов, занимавшиеся как теоретической, так и экспериментальной разработкой педагогических проблем подготовки рабочих. В этот период издавалось много журналов, на страницах которых обсуждались проблемы педагогики и методики профессионального обучения и воспитания («Жизнь рабочей школы», «Рабочее образование», «За промышленные кадры», «Установка рабочей силы» и др.). 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: «педагогика профобразования» (С. Я. Купидонов), «педагогика фабзавуча», т. е. школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) (С. Е. Гайсинович).

Педагоги 1920-х гг. 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, воспитание 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 разработки новых обучающих технологий. *Профессиональная педагогика первой половины XX в. была направлена исключительно на подготовку рабочих, на воспроизводство квалифицированной рабочей силы.*

С середины 1930-х гг. начинается свертывание теоретических исследований в области подготовки квалифицированных рабочих. Были разведены задачи общеобразовательной и профессиональной школы. Это было связано с целым рядом факторов. Форсированная индустриализация страны вызвала резкую нехватку рабочей силы и побудила сделать акцент на краткосрочных формах подготовки рабочих непосредственно на производстве, резко сократить сроки обучения и ограничить содержание образования в школах фабзавуча (от 6 мес. до года). В связи с критикой «педологических извращений» были прекращены исследования в психологии труда, психотехнике, других науках, закрыты научные центры подготовки кадров и журналы. По сути, в стране начался экономический коллапс: не хватало рабочих высокой квалификации для работы на современном промышленном оборудовании. Система профессиональной подготовки рабочих пришла в упадок.

Однако под давлением социально-экономических потребностей в 1940 г. была создана система государственных трудовых резервов как система, решавшая, прежде всего, практические социально-экономические задачи подготовки и централизованного распределения трудовых ресурсов, формируемая путем призыва и мобилизации молодежи. Снова стали создавать систему индустриально-педагогических техникумов, чтобы их выпускники учили будущих рабочих. Что примечательно, учащиеся и педагоги этих учебных заведений во время войны получали «бронь» от призыва в действующую армию. Так высоко ценился труд педагогов профессионального обучения и высококвалифицированных рабочих, такова была острота проблемы!

Несмотря на практическую составляющую этой проблемы, профессиональной педагогике отводилась узкометодическая функция повышения эффективности в основном производственного обучения в ремесленных училищах и школах фабрично-заводского обучения. За четверть века в системе трудовых резервов сформировались квалифицированные методические службы. Методистами была разработана более эффективная и психологически обоснованная система производ-

ственного обучения, получившая название операционно-комплексной. Она нашла отражение в учебных и методических пособиях для мастеров производственного обучения. Актуальные педагогические и методические проблемы подготовки рабочих также обсуждались на страницах журнала «Производственное обучение».

После Второй мировой войны, прервавшей исследования в области профессионального образования, стали прежде всего восстанавливаться международные и национальные центры в Европе, целью которых была разработка новой парадигмы профессионального образования, включающей в себя как теорию и методику образования, так и описание перспектив его развития и личности в нем в обновленной Европе. Они получили поддержку ЮНЕСКО, Международной организации труда, профсоюзов, под эгидой которых проводились конференции, совещания и семинары по социальным, экономическим и педагогическим вопросам подготовки рабочих [143, с. 123].

Новый этап в развитии профессиональной педагогики начинается с конца 1950-х гг. 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 несвойственная им функция профессиональной подготовки молодежи к массовым профессиям. Это объективно противоречило тенденциям технического прогресса, превращало среднюю школу в суррогат профессиональной школы, умаляя ее функцию интеллектуализации личности, с одной стороны, и принижало роль профессиональной школы, отвечающей задачам специальной и общетехнической подготовки, – с другой. Концепция профессиональной подготовки и трудового воспитания этого времени отражала тенденции технократизма в педагогике. Вместе с тем в эти годы были проведены интересные исследования по организации профессиональной подготовки старшеклассников, которые в последующий период легли в основу организации профтехучилищ нового типа.

В середине 1960-х гг. 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 профтехучилищ, возникла потребность в разработке содержания, форм и методов осуществления преемственности общего и профессионального образования в средних ПТУ. Эти преобразования способствовали возрождению теории профессионально-технического образования в стране. Возникли крупные научные центры – ВНИИ профтехобразования в Ленинграде (1969), Центральный учебно-методический кабинет в Москве (1959), 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, профессиональной ориентации молодежи, развития творческого потенциала и технического мышления учащихся в процессе производственной деятельности и многие другие. Вокруг них сложились творческие коллективы исследователей – ученых и практиков.

Одним из основных направлений научной деятельности Е. Г. Осовского в 1960–80-х гг. являлось изучение истории профессионально-технического образования и профессиональной педагогики в России. Он способствовал становлению истории профессионально-технического образования как самостоятельной отрасли научного знания, разработал методологические и методические основы исследований в этой области, предложил концепцию системно-исторического подхода. Впервые рассматривал теорию профессионально-технического образования как предмет историко-педагогического исследования.

Особое внимание Е. Г. Осовский уделял вопросам становления и развития методологии, системы, содержания и методики подготов-

ки квалифицированных рабочих в 20–30-е гг. XX в., истории школ фабрично-заводского ученичества [158]. Его работы постсоветского периода связаны с осмыслением новых подходов к истории отечественного образования, в частности, в контексте гуманитарного наследия М. М. Бахтина, С. И. Гессена и др. К вопросам профессиональной педагогики относятся исследования Е. Г. Осовского по проблемам педагогики высшей школы. Он в числе первых в 1971 г. поставил проблему педагогической профессиографии, занимался изучением инновационных процессов в подготовке педагогических кадров в высшей школе.

В то же время *развитие профессиональной педагогики в 1970–80-е гг.* шло в сложных социально-политических условиях. Существенное влияние на него оказывали идеологические и социально-экономические факторы. Педагогическая наука была поставлена в жесткие политические рамки партийно-государственных решений, для нее были свои «запретные зоны», куда входили научное определение тенденций развития общего и профессионального образования в контексте изучения исторического опыта мировой теории и практики подготовки кадров, изучение реальной нравственно-психологической и практической готовности молодежи к труду, к профессиональному обучению и др. Объективные трудности создавали имевшие место неэффективные методы управления экономикой, ее затратный характер, вызывавшие искусственный кризис трудовых ресурсов, с одной стороны, и падение общественно-трудовой активности и профессиональной морали, с другой, а также тотальное огосударствление профтехобразования и лишение ведомств и предприятий ответственности и реальных механизмов регулирования подготовки рабочих с учетом потребностей производства. Подчиняясь идеологическим канонам, профессиональная педагогика отдавала дань абстрактному теоретизированию по поводу «воспитания коммунистического отношения к труду и общественной собственности» [162, с. 87].

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 но-

*вый педагог со специальной психолого-педагогической, методической подготовкой, обладающий рабочей профессией. Такое образование 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 являлась подготовка педагогов профессионального обучения для системы НПО. В 80-х гг. XX в. началось активное развитие теории профессионально-педагогического образования.*

В современной хозяйственной системе роль человека радикально отличается от той, которую он играл в индустриальной экономике. В последние годы технологический прогресс приводит к тому, что творческие возможности личности, ее способности к генерированию нового знания и информации становятся главным ресурсом завтрашнего дня. Более того, важнейшим отличием современного работника от традиционного пролетария является новый характер мотивов и стимулов, определяющих его каждодневную деятельность: во все большей мере они трансформируются из внешних, задаваемых стремлением к росту материального благосостояния, во внутренние, порождаемые жаждой самореализации и личностного роста [76, с. 4].

Таким образом, 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. Труд, деятельность и профессия как общенаучные и педагогические понятия**

Профессиональная педагогика как отрасль педагогической науки включает в перечень исследуемых ею важных проблем выявление и обоснование факторов развития такой области общественного бытия, как профессиональное образование. В связи с этим обращает на себя внимание используемый и неоднозначно трактуемый понятийный аппарат, связанный с трудовой и профессиональной деятельностью

людей, как в историческом, так и в современном контексте. Обратимся к некоторым определениям и трактовкам обозначенных понятий, приводимым в современных научных источниках.

Труд, деятельность и профессия – понятия, используемые в разных науках, тесно взаимосвязаны, но одновременно имеют свою специфику. Суть проблемы заключается в том, что считать исторически первичным: труд как целесообразную, преобразующую деятельность человека или деятельность, включающую труд как видовое понятие. Если рассматривать эти три понятия с логической точки зрения, то понятие «деятельность» по объему будет более широким, нежели «труд» и «профессия».

*Деятельность* обычно определяют как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования [133, 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 [128, с. 131].

Творческий характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей человек выходит за пределы своей природной ограниченности, т. е. превосходит свои же генотипически обусловленные возможности. Вследствие продуктивного, творческого характера своей деятельности человек создал знаковые системы, орудия воздействия на себя и природу. Пользуясь этими орудиями, он построил современное общество, города, машины, с их помощью произвел на свет новые предметы потребления, материальную и духовную культуру и, в конечном счете, преобразовал самого себя. Исторический прогресс обязан своим происхождением в первую очередь деятельности, а не только совершенствованию биологической природы людей. Деятельность человека имеет мотив, цель, предмет, структуру и средства.

Главным трудом, раскрывающим суть деятельностного подхода, стала работа А. Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» [106]. 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. Целью игры является 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 [157]. Основная деятельность для взрослого человека – трудовая, в ней 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 [47, 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. Тогда сразу встает вопрос: каково соотношение и в чем различие трудовой и профессиональной деятельности? Кроме того, следует учитывать и тот факт, что данные понятия сами развиваются и обретают новый смысл в современном мире.

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 [81, с. 7].

Если произвести краткий обзор используемых в разных науках понятий, связанных с трудом и деятельностью, то получится довольно интересная картина. В частности, философия и политическая эконо-



мия используют понятия «субъект труда», «объект труда», «орудия труда», «процесс труда», «коллективный труд», «индивидуальный труд», «противоположность между физическим и умственным трудом», «труд как источник существования человека» и т. д.

Экономика труда применяет понятия «производительность труда», «трудовые ресурсы», «оплата труда», «планирование труда» (понимаемое как планирование производства, а не как построение образа будущей деятельности в сознании определенного трудящегося).

Педагогика трудового обучения и профессиональная педагогика оперируют понятиями «трудовое воспитание», «трудовое политехническое образование», «трудовое обучение», «производственное обучение», «общественно полезный труд учащихся» (как средство воспитания), «трудовые дела» (например, школьников), «труд детей по самообслуживанию», «педагогическое руководство выбором профессии», «система производственного обучения», «формирование творческого отношения к труду», «учебный труд учащихся», «подготовка учащихся к труду» [81, с. 7–8]. Исходя из многообразия выделяемых и анализируемых сторон труда и проблем, связанных с трудом, можно сделать вывод, что понятие труда пронизывает всю жизнь человека, социальных групп и общества в целом от истоков его зарождения и до настоящего времени.

В самом общем смысле труд – это деятельность человека, направленная на достижение определенного результата [48]. Но это предельно обобщенное понимание. Труд – это процесс взаимодействия человека и природы, в котором человек своей деятельностью опосредствует, регулирует, контролирует обмен веществ между собой и природой. Труд определяется и как «процесс, где сталкиваются энергия человека и сопротивление вещи» [94, с. 463]. Труд рассматривается как «стремление стать над вещью», как «способ познания вещи и самого себя» [94, с. 463]. Есть определение труда как «целенаправленной деятельности человека, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует ее в целях создания предметов, необходимых для удовлетворения своих потребностей» [197, 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.

Как правило, в определениях воспроизводятся представления К. Маркса о труде и следующих его основных характеристиках.

1. Труд – это целесообразная деятельность («Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов, – писал Маркс. – Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении работника, то есть идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» [116, т. 23, с. 189]).

2. Труд носит предметный и орудийный характер («Предмет, которым человек овладевает непосредственно, мы не говорим о собирании готовых жизненных средств, например, плодов, когда средствами труда служат только органы тела рабочего, – есть не предмет труда, а средство труда. Так данное самой природой становится органом его деятельности, органом, который он присоединяет к органам своего тела, удлиняя, таким образом, вопреки Библии, естественные размеры последнего» [116, т. 23, с. 191]).

3. Труд носит общественный характер.

Перечисленные характеристики в основном присущи и современному пониманию труда. В данном случае система производит, строго говоря, не саму по себе работу в физическом смысле, а «потребительную стоимость» (К. Маркс) – то, в чем нуждаются и что способны потребить люди, общество, а это могут быть, как отчасти отмечалось, и вещественный предмет, и полезная информация – научная, художественная, и лучший ход социальных процессов, и любой функциональный «эффект полезности», например, защищенность границ страны и т. п. [81, с. 6].

Особый интерес представляет такая междисциплинарная отрасль научного знания, как психология труда [80, 81]. Признаки труда, определенные К. Марксом, позже нашли отражение в теории деятельности А. Н. Леонтьева. Уже в своих первых работах А. Н. Леонтьев подчеркивает, что появление у деятельности дифференцированной внутренней структуры есть следствие возникновения коллективной трудо-

вой деятельности. «Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий. Например, трудовая деятельность существует в трудовых действиях...» [106, с. 104]. Эти взгляды на природу и сущность труда заложили основу современного понимания трудовой деятельности.

Понятие «труд» неразрывно связано с понятием «профессия». Если труд определяется как общественно необходимая деятельность человека, требующая усилий в достижении определенных целей, результатов, то «профессия в широком смысле слова – это *область общественного разделения труда*, в которой создаются определенные продукты, имеющие потребительную стоимость; сам процесс трудовой деятельности, его своеобразие; требуемая профессиональная квалификация и уровень компетентности работников; осознание человеком своей принадлежности к профессиональному сообществу (профессиональная идентичность)» [47, с. 134]. Существует определение профессии, данное еще в 1913 г. С. М. Богословским: «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: 47, с. 136]. Есть мнение, что «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» [68, 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 [34, 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:

1. Профессия как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни.

2. 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.

3. 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.

4. Профессия как исторически развивающаяся система.

5. 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 [81, с. 99].

В исследованиях ученых (И. А. Ивлиева, И. В. Романов, А. А. Хван) [70, 169] 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).

Представляет особый интерес мнение В. С. Безруковой, которая считает, что профессия (лат. «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 благопо-

лучия. Это официально признаваемый уровень готовности человека к выполнению комплекса систематически 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 [9, с. 76]. Перечень профессий, прошедших государственную стандартизацию, излагается в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих. Существует группа педагогических профессий, включающая профессии воспитателя, учителя, психолога и др. [139].

По признаку предметной области деятельности в целях профессиональной ориентации Е. А. Климов выделяет пять областей трудовой профессиональной деятельности человека [81, 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, токарь, электромонтер и др.).

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

5. «Человек – художественный образ». Профессии данного 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. Выделяя-

ют следующие основные стадии профессионализации: 1) поиск и выбор профессии; 2) освоение профессии; 3) социальная и профессиональная адаптация; 4) выполнение профессиональной деятельности; 5) совершенствование профессии. На каждом из этих этапов происходит смена ведущих механизмов детерминации деятельности, меняются ее цели. Профессионализация – это специфическая форма трудовой активности личности в течение профессионального этапа жизненного пути, отражающая процесс ее социализации и уровень развития [47, с. 134].

Таким образом, понятие «деятельность» является родовым по отношению к понятию «труд». Профессиональная деятельность появляется с момента разделения труда, она тесно связана с трудовой деятельностью. В современном языке понятия трудовой и профессиональной деятельности синонимичны и относятся друг к другу как общее и особенное. Часто используется речевой оборот «трудовая профессиональная деятельность». Любая профессиональная деятельность – это трудовая деятельность, требующая специальной профессиональной подготовки, самоидентификации относительно полученной профессии, но не всякая трудовая деятельность может быть названа профессиональной (есть виды занятий, которые не требуют наличия специального профессионального образования и квалификационного уровня). Тем более не всякая трудовая деятельность человека является его профессиональной деятельностью.

В контексте данного исследования важным аспектом различения трудовой и профессиональной деятельности является их целеполагание. Продемонстрируем это на примере общего образования. В семье, в рамках школьного образования ребенок учится элементарным трудовым навыкам по самообслуживанию; в советской школе были уроки трудового обучения. Все это в совокупности было направлено на вхождение ребенка в общество, т. е. преследовалась основная цель – социализация. В настоящее время элементы трудового обучения в общеобразовательных программах отсутствуют: дети не занимаются уборкой классов, школьной территории, не моют классную доску. Обсуждение этого аспекта не является целью нашего исследования, поэтому мы не будем на нем останавливаться. Что же касается профессиональной ориентации, то эта задача является достаточно важной для школьного обучения. Понятие профориентации включено в федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы) общего образования и представлено как одна из его приоритетных задач.

Задачей же профессионального образования является профессионализация обучающихся, выработка профессиональных компетенций и подготовка к будущей профессиональной жизни. Поэтому понятия трудового обучения и профессионального образования существенно различаются как по преследуемой ими цели, так и по содержанию наполнению.

Значительным шагом вперед в направлении анализа креативности личности в обществе, особенностей труда и трудовой деятельности является монография С. З. Гончарова «Логико-категориальное мышление», в которой автор ставит проблему креативной антропологии [46]. В основе анализа проблемы – формирование современного креативного человека в системе образования. Действительным основанием превращения техногенной цивилизации в *антропогенное общество* является *развитие труда в самодеятельность*, чему соответствует превращение индивидов в целостных людей. Труд как «работа» вынужден по преимуществу материальным мотивом и может быть *внешней* для индивида деятельностью, «мукой» и «самоутратой». Труд как самодеятельность есть свободное самоосуществление продуктивно-творческих сил субъекта, дарующее радость от самого процесса и от общественного признания. Он побуждается *креативно-антропологическим* мотивом и утверждается на такой исторической ступени, когда степень и пределы развития производства определяются «отношением к целостному развитию индивидов» [119, с. 123], а не соображениями прибыли, сословного, классового и иного господства.

Ключевые антропологические концепции (натуралистические, социологические, идеалистические, богословские), несмотря на их различия, толкуют сущность человека как нечто универсальное, т. е. обладающее бесконечными возможностями саморазвития [46, с. 208]. В рамках социологической трактовки сущность человека социальна. Социальное есть формы надприродной активности, которые возникают в совместной деятельности и общении людей, закрепляются в теле человека нейрофизиологически и выступают как человеческие способности. С. З. Гончаров исходит из следующей идеи: производство людьми своей собственной жизни должно стать прикладной *креативной культурной антропологией*. Тогда «рыночная» экономика станет экономикой креативной. «*Креативная экономика соединяет в актах труда творческое созидание и вещей, и людей*; образно выражаясь, –

*и машиностроение, и человекостроение, и жизнестроение»* [46, с. 392]. В современном обществе необходимы личностно-развивающие инвестиции в человека, в креативно-антропогенную сферу – в образование, культуру, социальную инфраструктуру. Решающим на сегодняшний день является субъективный фактор – человеческий капитал; применительно к сфере образования – вузовские работники, способные к многопрофильной творческой деятельности.

Всемирно известный футуролог Элвин Тоффлер обратил внимание на то, что сегодня появляется все больше людей, которые производят новые ценности без денег. Дело заключается в том, что денежный стимул, оценка трудовой эффективности только в стоимостных показателях имеет свой предел, за которыми вступает в действие универсальная сущность человека – его свободная самодеятельность, увлеченность и радость от самого творческого процесса обновления общеинтересного дела, общественное признание, глубинное духовное общение с единомышленниками по обмену опытом творческого искания, некое служение сверхличным идеалам, выводящие за пределы уже достигнутого, «ставшего», «отвердевшего» к иным возможностям и смысловым горизонтам [46, с. 346].

Возвращаясь к понятию «труд», следует отметить, что «труд имеет разные *степени сложности*. Труд *простого уровня сложности* присущ работнику с *эмпирической* подготовкой, который изменяет внешнюю оболочку предмета, а не его закономерные связи. В таком труде главными являются *эмпирические навыки* и умения, привязанные к телесно-психическим и другим особенностям конкретного работника.

*Средний уровень сложности* свойствен труду, в котором соединяются научное мышление и умелые руки. Такой труд преобразует предмет на основе сознательного использования объективных законов, а субъект этого труда имеет *теоретическую* (научную) подготовку (врач, летчик и т. п.).

*Высший уровень сложности* присущ духовному высокоспециализированному труду, который К. Маркс квалифицировал как труд *всеобщий»* [46, с. 544].

Понятие всеобщего труда было введено К. Марксом. Всеобщему труду противопоставляется труд совместный, допускающий пространственную кооперацию. Труд называется совместным потому, что его работник непосредственно изменяет предмет и является *технологичес-*



ким агентом производства. Такой труд допускает *пространственную* кооперацию и *разделение* деятельности на отдельные операции. Главным в нем является изменение *предмета*, а не «самоизменение» субъекта, деятельность по заранее установленному масштабу, а не самодеятельность.

Маркс назвал определенный вид труда всеобщим из-за его *всеобщего содержания как по отношению к объекту, так и по отношению к субъекту*. Этот труд распредмечивает *всеобщие закономерные* связи в объекте и опредмечивает «всеобщие силы человеческой головы» субъекта [119, с. 110], которые объективируются в науке и философии, в искусстве и образовании новых поколений. «Продукты этого труда имеют *всеобщую* значимость – они развивают всеобщие силы человеческой головы (теоретическое мышление, продуктивное воображение, эстетическое созерцание и др.) и оказывают всеохватный эффект, качественный сдвиг в культуре. В производстве вещей всеобщим является *научный* труд, создающий модели будущих вещей. В культурном воспроизводстве людей таким трудом является научная, философская, художественная, богословская, воспитательно-образовательная деятельность. Поэтому именно сейчас особенно важным представляется креативное производство человека, культивирование его *продуктивно-творческих сил, целостной индивидуальности и свободной самодеятельности* [46, с. 546].

Одним из самых сильных положений антропологии К. Маркса является следующее высказывание: «Чем иным является богатство, как не абсолютным выявлением творческих дарований человека, без каких-либо других предпосылок, кроме предшествующего исторического развития, делающего самоцелью эту целостность развития, т. е. развития всех человеческих сил как таковых, безотносительно к какому бы то ни было *заранее установленному* масштабу. Человек здесь не воспроизводит себя в какой-либо одной только определенности, а производит себя во всей своей целостности, он не стремится оставаться чем-то окончательно установившимся, а находится в абсолютном движении становления» [119, с. 476].

В этом контексте представляют особый интерес размышления А. Бузгалина о роли образования в жизни современного общества: «Следует увеличить число и производительность тех, кто будет занят “созиданием” главных ресурсов – новых технологических и культур-

ных знаний и, самое главное, творческих способностей человека. Ключевым сектором экономики ближайшего будущего станут сферы производства инноваций плюс «отрасли», занятые формированием креативного потенциала – *обучение, воспитание, искусство, спорт и т. д.*» [24, с. 8]. Экономика знаний предполагает человека знаний, «интеллектуальная емкость» которого опережает интеллект, опредмеченный в технике и технологиях. Такая экономика требует опережающего образования, основанного на фундаментализации и универсализации подготовки, на науке, на понимании работником закономерностей, устойчивых связей, на которых люди базируют свою совместную жизнь. Новое поколение работников должно не адаптироваться к технике, а адаптировать ее к более эффективным возможностям ее использования для культурного воспроизводства целостных индивидов [46, с. 581].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что процесс обучения и воспитания в системе профессионального образования необходимо строить на основе современных достижений науки и техники, технологий с целью получения знаний и формирования умений, а также формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций человека постиндустриального и информационного общества, личностной самореализации в развитии общества в целом.

### **1.3. Современные подходы к определению профессиональной педагогики**

Третий, научный этап в развитии профессиональной педагогики, начавшийся в 80-е гг. XX столетия, мы позволили себе выделить в самостоятельный пункт, поскольку современные проблемы профессионального образования и профессиональной педагогики представляют собой особый социальный и культурный феномен.

В процессе анализа многочисленных исследований, посвященных истории профессионального образования, становится очевидным, что возникновение профессиональной педагогики напрямую связано с возникновением не только собственно профессионального образования, а еще и профессионально-педагогического образования, поскольку рабочего, специалиста, бакалавра, магистра должен учить высококвалифицированный преподаватель-профессионал, педагог профессионального образования. В этом контексте проанализируем само понятие и сущность профессиональной педагогики на современном этапе.

Продолжая анализ периодизации профессиональной педагогики, современный этап ее развития следует обозначить как *постиндустриальный (научный) этап*, а саму профессиональную педагогику – как *педагогическую науку*.

Сегодня в научной (педагогической, психологической, экономической и др.) литературе все чаще употребляется понятие «профессиональная педагогика». И, так как это понятие было включено в научный лексикон не так давно, до сих пор отсутствует четкое, единое понимание смысла этого понятия, его определение. Ряд современных авторов делали попытки вывести данное определение, но эти попытки, как правило, предпринимались исключительно в контексте профессионального образования; профессиональная педагогика определялась предельно обобщенно, как педагогика профессионального образования, и поэтому четкой убедительной дефиниции понятия до сих пор не существует. Попытка проанализировать имеющиеся подходы к определению понятия «профессиональная педагогика» и выведение на этой основе некой квинтэссенции является основной задачей данного параграфа.

Обратимся для начала к области философского познания – логике как науке о правильном мышлении. Операция определения, с точки зрения формальной логики, является одной из наиболее важных операций в процессе познания. Она связана с основной проблемой, фиксирующей роль языка как средства коммуникации и познания. Операция определения связана с проблемой формирования предметных значений языка, а вместе с этим и смысловых значений выражений языка. Таким образом, от определений зависит точность нашего мышления. Английский естествоиспытатель XIX в. Д. Гершель отметил, что «нельзя внести точность в рассуждения, если она сначала не введена в определения» [Цит. по: 53, с. 74]. Поэтому весьма важным представляется сформулировать искомое определение.

Считается, что все научные термины появляются из следующих источников. Либо происходит заимствование иностранного слова с адаптацией его звучания и полным заимствованием смыслового содержания (такие как «бизнес», «социология», «менеджмент» и т. д.), или частичным искажением смысла, или заимствованием только одного значения из многих, если слово многозначное («коуч», «маркет» и др.), либо берется слово из русского языка и его значению (или одному из

значений) придается научная строгость [79]. В рамках последнего варианта и будет дано определение профессиональной педагогики как науки.

Некоторые современные ученые обращают пристальное внимание на сущность, предназначение профессиональной педагогики, пытаются определить ее место в современной педагогической науке, выявить специфику по сравнению с другими отраслями педагогического знания. Обратимся к немногим трудам, где признается особый статус профессиональной педагогики.

В отличие от общей педагогики, вопросы *профессиональной педагогики* как самостоятельной педагогической дисциплины, самостоятельной педагогической отрасли начали разрабатываться в нашей стране сравнительно недавно, и список литературы по этой отрасли педагогической науки пока невелик. Одно из наиболее ранних определений профессиональной педагогики можно обнаружить в монографии А. А. Кыверялга: «Профессиональная педагогика – это наука, которая занимается изучением профессионально-педагогических явлений, т. е. явлений, связанных с проблемами обучения и воспитания в области профессиональной деятельности людей» [100, с. 37]. Профессиональная педагогика, как замечает автор, стала интенсивно развиваться в связи с индустриализацией производства. И, наверное, сегодня следовало бы добавить: в связи с новыми мировыми реалиями в сфере профессионального образования, с постепенной сменой образовательных парадигм.

Из наиболее значимых 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. И хотя учебник назывался «Профессиональная педагогика», по сути это была педагогика профессионально-технического (начального профессионального) образования. Исторически педагогика начального профессионального образования, педагогика среднего профессионального образования и педагогика высшего образования развивались порознь, сами по себе. Данный учебник был переиздан в 2010 г. под редакцией А. М. Новикова [162]. Это принципиально новый вариант учебника, поскольку в нем профессиональная педагогика представлена как особая педагогическая

отрасль, сделаны попытки выделить специфический предмет и определить методы профессиональной педагогики.

В предисловии к учебному пособию под редакцией В. Д. Симоненко [143] отмечено, что авторами предпринята попытка разработать пособие, в котором в органическом единстве и взаимосвязи раскрыты проблемы общей и профессиональной педагогики. Но сама структура и ее содержательное наполнение говорит о том, что авторами пособия раскрываются общие основы педагогики и профессиональная педагогика рассматривается как ветвь общей педагогики; основное же внимание уделяется системе профессионального образования в нашей стране. По сути, ничего нового о профессиональной педагогике в данном пособии не написано.

Помимо этого, за последнее время вышел ряд изданий, посвященных отдельным проблемам профессиональной педагогики либо в определенной степени связанных с общей педагогикой, но интегрированного учебника по профессиональной педагогике как самостоятельной отрасли педагогики до сих пор нет.

Основоположником современной профессиональной педагогики в России называют академика С. Я. Батышева, который так определял сущность профессиональной педагогики: «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» [163, с. 4].

В другом, более позднем издании учебника по профессиональной педагогике С. Я. Батышева, А. М. Новикова профессиональная педагогика определяется как наука о подготовке человека к профессиональной деятельности, профессиональном воспитании нового поколения рабочих и специалистов, о воспроизводстве квалифицированной рабочей силы [162, 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 и другие категории обучающихся всей системы профессионального образования и категория людей, занимающихся профессиональным самообразованием.

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» [214, с. 388].

Сторонники ряда подходов отмечают, что профессиональная педагогика изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно-профессиональную сферу действительности. В зависимости от профессиональной области различают военную, инженерную, производственную, медицинскую и другую педагогику [149, 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 следующее возражение: эти подходы, принципы и технологии должны быть направлены не только на конкретную профессиональную сферу, они должны быть общими для любой сферы профессиональной действительности.

В одном из исследований профессиональная педагогика называется педагогикой труда, она изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретную трудовую, профессиональную сферу деятельности; занимается проблемами повышения квалификации и переподготовки работников, приобретения новой профессии в зрелом возрасте.

Авторы некоторых определений либо сужают предмет исследования профессиональной педагогики, ограничивая его подготовкой рабочего, либо не обозначают его специфику по сравнению с общей педагогикой, что, на наш взгляд, очень важно. А. М. Новиков в этой связи отмечает, что стадию зарождения в рамках общей педагогики профессиональная педагогика уже прошла, сегодня ускоренными темпами идет ее развитие, становление. Нередко представители данной точки зрения делают акцент на периоде допрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательной школы и обучении в организациях системы начального профессионального образования. На наш взгляд, предмет профессиональной педагогики как науки в рамках представленных подходов определен недостаточно четко.

Самым близким нашему пониманию является определение, которое содержится в словаре «Профессионально-педагогические понятия»: «Педагогика профессиональная – отрасль педагогического знания, исследующая цели, средства, условия, возможности профессиональной подготовки молодых людей и закономерности развития и воспитания личности в условиях профессионального становления» [164, с. 325].

Мы считаем, что профессиональная педагогика изначально зарождалась и эволюционировала как самостоятельная педагогическая наука, поскольку всегда имела цели и задачи, отличные от целей и задач педагогики общего образования, выполняя свою миссию; но очевидным это становится только в настоящее время.

Наиболее близко к определению сущности профессиональной педагогики подошли авторы последнего издания учебника «Профессиональная педагогика»: в нем сказано, что под педагогикой профессионального образования, или 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 [162, 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.

Кроме того, профессиональная педагогика не может являться частным приложением педагогического знания к сфере профессионального образования, она несет в себе иную методологическую основу, прежде всего антропологическую [171, с. 16].

Обучающийся (ученик, студент, слушатель), его образовательная деятельность должны стать центральными фигурами педагогики в новых социально-экономических условиях, – считает А. М. Новиков [162, с. 9].

После анализа подходов к определению и выявлению сущности профессиональной педагогики можно проследить эволюцию взглядов ученых на эту проблему:

1) профессиональная педагогика – это наука о воспроизводстве квалифицированной рабочей силы [163];

- 2) профессиональная педагогика – это ветвь общей педагогики [31];
- 3) профессиональная педагогика – это педагогика профессионального образования [162];
- 4) профессиональная педагогика – это наука о профессиональной подготовке человека [164];
- 5) профессиональная педагогика имеет антропологическую методологическую основу [171];
- 6) профессиональная педагогика – это наука о формировании компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений [172–174].

И. П. Смирнов в монографии, посвященной проблемам современного профессионального образования и науки о нем, 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» [180, 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» [180, с. 115].

Действительно, современная ситуация, сложившаяся в сфере профессионального образования, предполагает иное понимание сущности и содержания профессиональной педагогики, и поэтому необходима новая теория профессиональной педагогики. Только вряд ли нужно менять само название профессиональной педагогики, достаточно ее обосновать и наполнить необходимым смыслом.

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. На наш взгляд, ее главная цель – разработка теории формирования компетентно-развитой личности, обладающей профессиональными, общекультурными и иными компетенциями, иными словами, формирование личности не только знающей, образованной, но и умеющей трудиться, творить, создавать и развиваться.



Идея компетентностного подхода и сам термин «компетентность» появились в 1970-е гг. прошлого столетия. Они широко использовались в США и в ряде стран Европы в связи с возникшей тогда проблемой индивидуализации обучения.

Главная идея компетентностного подхода состоит в том, что не следует ограничиваться только суммой знаний и умений, приобретенных в системе формального образования, сюда еще необходимо включить и те знания, которые приобретаются и вне этой системы.

В качестве средств формирования компетентности выступают общее и профессиональное образование, семейное воспитание, культурно-просветительская деятельность. Быть компетентным означает быть способным (уметь) мобилизовать в данной ситуации полученные или имеющиеся знания и опыт. Компетенции не сводятся только к знаниям и умениям. Без знаний нет компетенции, но в то же время не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция.

Та компетенция, которая является определяющей, наиболее универсальной по своему характеру и степени применимости, называется ключевой.

Особо значимым в данном подходе является понятие «профессиональная компетентность» – одно из центральных в профессиональной педагогике. Профессиональная компетентность определяется как «интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности» [150, с. 33].

Профессиональная компетентность специалиста любого профиля включает:

- практическую (специальную) компетентность – высокий уровень знаний, освоения техники и технологий, используемых в профессиональном труде и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста, смену профиля работы, результативность творческой деятельности;
- социальную компетентность – способность брать на себя ответственность и принимать решения, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, продуктивно взаимодействовать с представителями других культур;

- психологическую компетентность, обусловленную пониманием того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта эмпатийного межличностного взаимодействия и самореализации профессионализм остается частичным, неполным;

- информационную компетентность, включающую в себя владение новыми информационными технологиями;

- коммуникативную компетентность, предполагающую знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи;

- экологическую компетентность, основывающуюся на знании общих законов развития природы и общества, на экологической ответственности за профессиональную деятельность;

- валеологическую компетентность, означающую наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни [56, с. 24–25].

Профессиональная компетентность основывается на владении специалистом всей совокупностью культурных образцов, известных к настоящему времени в данной области человеческой деятельности. По мере их освоения в процессе профессионального становления личности задачи профессиональной деятельности следует рассматривать как часть производства культуры, а субъекта, реализующего эти задачи, – как работника, обладающего профессиональной культурой [56].

Поэтому, с одной стороны, профессиональную педагогику можно рассматривать как науку для профессионального образования, а с другой стороны, как практически ориентированную отрасль, направленную на формирование *homo habilis* XXI в. – «человека умелого», *homo competentis* – «человека компетентного» [174, с. 61].

Поскольку философия выступает основанием науки вообще, можно попытаться выявить это основание и для профессиональной педагогики. Используя философские категории, можно сказать, что *профессиональная педагогика* – это наука, изучающая закономерности целенаправленной, оптимальной, специально организованной подготовки человека к профессиональному бытию в пространстве и времени [172, с. 13].

Подготовка к профессиональному бытию человека *во времени* определяет общественную и личностную траекторию профессионального становления и развития, раскрывает формы, содержание, методы

профессионального образования личности на разных исторических этапах развития социума. Если следовать теории антропосоциогенеза, то можно утверждать, что данные процессы тесно взаимосвязаны и обусловлены конкретным историческим процессом.

Подготовка к профессиональному бытию человека *в пространстве* – это процесс профессионального воспитания и образования в данный конкретный исторический период, в рамках которого происходит формирование профессиональной компетентности личности.

На пересечении этих двух плоскостей находится предмет изучения профессиональной педагогики.

Подготовка специалиста, востребованного в условиях изменяющейся России, немыслима без обновления понятийного аппарата самой педагогической науки. Обращение к обоснованию категорий, понятий и дефиниций в профессиональной педагогике обусловлено веянием нового времени и необходимостью осмысления и создания понятийного аппарата, без которого развитие профессиональной педагогики не может быть [28, с. 33–34]. А. А. Кыверялг писал: «Профессиональная педагогика имеет свои признаки: 1) понятия и закономерности, входящие в состав данной науки, систематизированы; 2) используются конкретные методы науки; 3) оперирует теми гипотезами, которые поддаются контролю» [100, с. 38]. Автор отмечал, что «такие понятия, как профтехобразование, профессиональное обучение и воспитание, профессиональная ориентация, производственное обучение и т. д. являются специфическими понятиями научной профессиональной педагогики» [100, с. 39].

Таким образом, ученые уже в 80–90-х гг. XX в. заложили основы профессиональной педагогики как самостоятельной педагогической науки с собственным предметом исследования, своими специфическими методами, понятиями и т. д.

Представляется, что процесс становления профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики требует дальнейшего методологического и теоретического осмысления, нахождения тех оснований, без которых ее существование и дальнейшее развитие становятся невозможными. Становление профессиональной педагогики и ее категориального аппарата органически взаимосвязано с историей профессионального образования, в чем мы неоднократно уже убеждались на протяжении всего исторического экскурса.

Теоретико-методологические основы профессионального образования и профессиональной педагогики в современных условиях требуют переосмысления, корректировки, поиска новых идей, обоснования и разработки новых концепций, к которым следует отнести синергетический, рефлексивный, персонифицированный, инверсионный и другие подходы [28, с. 34–35].

Первые два подхода из перечисленных уже в достаточной степени исследованы в педагогической литературе. Остальные же требуют тщательной разработки.

В литературе анализируется инверсионный подход применительно к педагогике, включающий основные подходы к определению и сущности образования как процесса, как результата, как ценности и как системы (Б. С. Гершунский). Сегодня важно рассматривать образование именно как важнейшую ценность, социальное благо, компонент культуры человека, как накопленный человеческий капитал. Первые три позиции достаточно подробно раскрыты в педагогической литературе [10].

Наиболее сложным является рассмотрение образования с точки зрения ценностного подхода. Под воздействием времени и иных объективных процессов, происходящих в мире, стране и образовании, меняются функции образования и воспитания в обществе: они становятся значительно шире, чем просто трудовое воспитание и подготовка человека к какому-либо конкретному виду трудовой деятельности. Происходит утверждение личностно ориентированного подхода, при котором образование выступает как достояние личности. Образование, как общее, так и профессиональное, становится одной из важнейших составляющих общей культуры человека и одной из главных ценностей.

Существенным сдвигом в общественном сознании становится переориентация образования на новые базовые ценности: с обеспечения потребностей производства и экономики в рабочей силе определенного качества на обеспечение потребностей самого человека в получении качественного образования. На это обращает внимание известный российский методолог академик В. И. Загвязинский: «Не качество знаний, как таковое, и тем более не объем усвоенных знаний и умений, а развитие личности, реализация уникальных человеческих возможностей, подготовка к сложностям жизни становятся ведущей

целью образования, которое не ограничивается рамками школы, а выходит далеко за ее пределы. <...> От знаниецентризма наше образование должно прийти к *человекоцентризму*, к приоритету развития, к “культу личности” каждого воспитанника» [65, с. 11–12].

Важен подход к образованию как компоненту человеческой культуры. Образование призвано осуществлять передачу накопленного человечеством опыта, образцов культуры, образцов поведения другим поколениям. Вместе с тем образование выступает и в качестве некоего транслятора накопленного, наработанного опыта, и в качестве инициатора и творца этого опыта.

Современное образование нацелено на обеспечение адекватных достижениям мирового сообщества уровня общей и профессиональной культуры каждого отдельного человека, уровня умственного развития личности, его профессиональной квалификации и профессиональной компетентности. Рассматриваемое с этой позиции образование имеет ярко выраженный социальный аспект. Нам представляется, что с учетом антропологического подхода можно предложить следующее определение: *профессиональная педагогика* – это педагогическая наука о законах и закономерностях становления и развития компетентно-развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений.

На потребности экономики, которые заявят о себе через 5–15 лет, система образования должна реагировать уже сейчас. Общеввропейская тенденция «образование через всю жизнь» сформулирована и принята к руководству в странах с развитой рыночной экономикой. Поскольку Россия также вступает на этот путь, опыт данных стран необходимо анализировать и использовать. Такие ключевые идеи, как базовые умения для всех, увеличение инвестиций в человеческие ресурсы, ценность образования, переосмысление подходов к воспитанию подрастающего поколения сегодня являются актуальными и для российской системы образования.

В заключение можно сделать следующие *выводы*.

Выявлены разные подходы к периодизации профессиональной педагогики. Как правило, в учебной литературе представлен исторический анализ профессиональной педагогики, в котором за основополагающий признак берется теория общественно-экономических фор-

маций, где для каждого исторического периода в зависимости от способа производства характерен определенный этап развития профессиональной педагогики.

В работе за основу периодизации профессиональной педагогики взят антропологический подход, *смысл которого состоит в исследовании особенностей передачи профессионального опыта человечества от одного поколения к другому*. Анализ проблемы осуществлен согласно периодизации исторического процесса Д. Белла, которой соответствуют этапы развития профессиональной педагогики – доиндустриальная (наивная, донаучная), индустриальная (донаучная) и постиндустриальная (научная).

Особенностью первого этапа является то, что подготовка людей к труду осуществлялась непосредственно в ходе трудовой и профессиональной деятельности при передаче профессионального опыта «от отца к сыну». Обучение продолжалось до тех пор, пока передаваемый «текст» учителя (отца, мастера) не совпадал с «контекстом» ученика. На первых этапах развития общества, до разделения труда, когда разграничения трудовой и профессиональной деятельности людей, вероятно, не было, данные понятия совпадали. Первый этап характеризуется как ретрансляционный.

В эпоху рабовладения произошло отделение умственного труда от физического, поэтому можно уже говорить о разделении трудовой и профессиональной деятельности: появляются ремесленные профессии, возникает специализация. Основной формой профессионального обучения для детей ремесленников и купцов в средневековом городе было цеховое и гильдейское ученичество. Профессиональная педагогика этого периода носит практико-ориентированный характер.

Второй этап профессиональной педагогики характеризуется развитием капиталистических отношений, индустриального производства, прогрессом науки, техники и культуры, которые вызвали массовое вовлечение детей и подростков в производство, а также выявили объективную и насущную необходимость в развитии профессиональных школ и ученичества. В конце XVIII в. начинается развитие новой тенденции, которая делала акцент на владение технологией, орудиями, инструментами.

Теоретическое обоснование второго, индустриального этапа в развитии профессиональной педагогики предложил К. Маркс, сформу-

лировав требования к производственному обучению, подготовке рабочих к труду. В России появление профессионального образования и формирование научных основ профессиональной педагогики связаны с именем К. Д. Ушинского, который одним из первых поставил задачу создания школ ремесленного образования.

С 80-х гг. XX столетия в развитии профессиональной педагогики начался новый этап – научный: профессиональная педагогика стала анализироваться как самостоятельная отрасль педагогической науки с собственными предметом, методами исследования, особенными принципами и закономерностями. В настоящее время существуют многоканальные способы передачи профессионального опыта в виде профессионального образования (в формах очного, заочного, очно-заочного обучения, обучения с применением дистанционных технологий и др.) и самообразования личности.

Выявлены особенности применения терминов «труд», «деятельность», «профессия», «трудовая и профессиональная деятельность» в сфере образования. Показано, что трудовая непрофессиональная и трудовая профессиональная деятельность имеют различия. Приобретение общих трудовых навыков и умений связано с процессами социализации, происходящими в системе общего образования и семье. Профессиональная деятельность связана с системой профессионального образования как результат функционирования последней и возможность дальнейшего профессионального совершенствования личности.

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

## **Глава 2. ДИАЛЕКТИКА ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ**

После логико-исторического анализа, представленного в гл. 1, необходимо перейти к философскому обоснованию профессиональной педагогики и в первую очередь выявить особенности объективных и субъективных факторов развития профессионального образования. В качестве объективного фактора, на наш взгляд, выступают экономические общественные отношения, определенным образом складывающиеся на протяжении истории и оказывающие специфическое воздействие на профессиональное образование в разные исторические эпохи.

Поступательное, эволюционное развитие общества диктует свои требования профессиональному образованию, которое успевает трансформироваться и отвечает запросам и потребностям экономики на определенном этапе развития общества. Другими словами, образование идет вслед за развитием экономики и обслуживает ее насущные потребности, обеспечивая специалистами. Революционные же скачки в развитии экономики (промышленные революции) и общества (социальные революции) кардинально меняют ситуацию: научные открытия, изобретения, изменение картины мира, мировоззрения стимулируют прорыв в науке и профессиональном образовании (поскольку наука и образование, по крайней мере европейские, связаны теснейшим образом многие столетия), что обуславливает ведущую роль науки и профессионального образования в развитии экономики. Современный этап развития экономики и профессионального образования соответствует такой модели развития профессионального образования, при которой оно может детерминировать экономику, выполнять в обществе прогностическую функцию и определять перспективы развития экономики, государства, личности и общества в целом.

Но, как известно, развитие любого общества на каждом историческом этапе невозможно без учета личностного, субъективного фактора, а именно того, какой человек, какой специалист и профессионал необходим экономике, государству и обществу сегодня и (особенно) завтра. Необходимость в специально формируемом профессиональном



мышлении осознается в настоящее время как учеными-теоретиками, так и руководителями-практиками на производстве. Перед профессиональным образованием стоит важная задача формирования профессионального мышления будущего специалиста, обладающего высокой ответственностью, креативностью, мобильностью и рядом других социально и личностно значимых качеств. В нашей работе сделана попытка применения научного метода логико-смыслового моделирования при формировании профессионального мышления будущего специалиста, профессионала. Бинарный (двухуровневый) характер профессионального мышления отражает суть профессионального образования и профессиональной педагогики: формирование общезначимых свойств и требований к профессиональному мышлению будущего специалиста (инвариантный уровень), а на этой базе – специальных качеств специалиста – инженера, медика, спортсмена, военного, педагога и т. д. (вариативный уровень). Требования Федерального государственного образовательного стандарта, разработанные на его базе учебные планы также предполагают освоение инвариантной и вариативной частей учебных дисциплин.

Таким образом, анализ объективных и субъективных факторов развития современного профессионального образования будет способствовать выявлению особенностей профессиональной педагогики и перспектив ее дальнейшего развития.

## **2.1. Экономические законы развития общества как детерминанты формирования компетентно-развитой личности XXI в.**

Всякое реформирование, в какой бы сфере общественной жизни оно ни осуществлялось, должно базироваться на объективных законах развития общества. Это касается и системы профессионального образования, и формирования личности в данной системе. И если формирование нового современного профессионального мышления является неким субъективным фактором формирования компетентно-развитой личности, то действие экономических законов развития общества выступает в роли объективного фактора. Выявить объективные основания данного процесса на современном этапе в системе профессионального образования – важная теоретическая и практическая задача исследования.

Вопрос, связанный с факторами развития личности, взаимодействием образования и экономики, на каждом историческом этапе решался по-разному, но, как правило, в связи с развитием материальной сферы, экономическими интересами общества. Современный этап не представляет собой исключения. «Знания сейчас – основная составляющая экономического и социального развития. Способность общества генерировать, отбирать, адаптировать, применять знания и извлекать из них прибыль имеет решающее значение для устойчивого роста экономики и повышения уровня жизни» [176, с. 28]. «Инновации и знания, производимые университетами и немедленно передаваемые людям, могут играть важнейшую роль в развитии местной экономики» [176, с. 29]. Государство ставит вопросы о том, какая личность ему необходима сегодня, чему отдавать приоритеты, какие сферы общества финансировать и развивать для достижения экономического эффекта.

В п. 2.1 будет представлен анализ взаимодействия экономических законов развития общества и формирования компетентно-развитой личности сквозь призму философского осмысления профессионального мышления. Исследование носит междисциплинарный характер, поэтому в нем используются аналитические материалы по педагогике, философии, экономике труда и экономике образования.

В «Современном словаре по педагогике» дается следующее определение: «Экономика образования – отрасль экономической теории, изучающая материальные предпосылки функционирования и развития системы образования и подготовки кадров. Предметом исследования экономики образования служат: а) природа расходов на образование – инвестиции, потребление; б) финансирование – источники, их структура, оптимальная доля национального дохода, расходуемая на образование; в) вклад системы образования в прирост национального дохода; г) финансово-хозяйственная деятельность учреждений – их бюджет и источники, структура затрат, материально-техническая база учебного процесса, расходы на одного обучаемого и т. д.» [182, с. 885]. Ряд авторов замечает, что в данном определении не отражен личностный компонент. В. В. Ключков пишет, что «экономика образования исследует также движение материальных и денежных средств, направленных на расширенное воспроизводство, через систему образования в целях удовлетворения потребностей народного хозяйства, науки, культуры и воспитания человека» [83, с. 32–33].

Предмет экономики образования как «многослойного пирога», содержащего в себе в качестве своих важнейших «ингредиентов» педагогические и экономические составляющие, позволяет выделить три направления (линии) исследования экономико-образовательных проблем: человекоформирующее, производственно-экономическое и эдукологическое [199].

Показательна в этом отношении позиция Ю. В. Крупнова, который делает два важных вывода: 1) основания современной действенной экономики лежат вне самой экономики, в проблеме наращивания качества жизни; 2) экономика качества жизни и входящая в нее экономика образования обязательно должны быть инструментами реализации долгосрочных стратегий и программ общественного воспроизводства и развития [96]. Все это вполне согласуется с современным пониманием роли образования в повышении качества жизни человека.

Несмотря на то, что экономика образования сложилась как научная система в 1960 – 70-е гг., ее проблемы уже давно становились предметом пристального внимания экономистов. Вопросы взаимоотношений образования и экономики ставились многими известными экономистами: Т. Р. Мальтус связывал образование с законами роста народонаселения, Ж. Сэй – с источниками производительности факторов производства, Дж. Маккуллох – с теорией производства и распределения. Дж. Милль рассматривал образование в качестве панацеи от дегенерации рабочих вследствие губительного процесса разделения труда [83, с. 6–7].

Вопросам экономики образования посвящен ряд работ современных зарубежных авторов, таких как М. Вайс (статья «Образование – инвестиции в будущее») [183, с. 24], А. Этциони, изучающий вопросы экономического вклада в общественное развитие «умной родительской заботы» о детях, который предлагает выделять в системе базовых отраслей экономики «родительскую промышленность, или индустрию» [221].

Проблемам экономики образования посвящены и труды наших соотечественников (Г. Е. Алпатов, А. В. Балашев, С. З. Гончаров, С. М. Гурьев, В. В. Давыдов, В. А. Жамин, О. В. Заяц, Ю. В. Крупнова, С. Л. Костанян, С. М. Пястолов, С. Г. Струмилин, С. А. Толмачева, Н. К. Чапаев, В. В. Чекмарев, В. Н. Филаткина и др.).

Разработанная А. К. Гастевым система производственного обучения потребовала создания индустриальной педагогики, которая бы ис-

следовала предприятие как учебный ««цех», фабрикующий работников различной градации, и занималась бы разработкой метода, приложимого в равной мере, как в психологии, так и в экономике» [35, с. 10].

С. Г. Струмилин еще в 20–30-е гг. XX в. осуществлял комплексный анализ образовательной системы, изучал ее влияние на производительность труда и эффективность производства в целом. Он утверждал, что затраты на образование «окупаются с лихвой уже в первые полтора года, а в течение следующих 35,5 лет государство получает... чистые барыши на этот капитал в размере 73 % годовых» [185, с. 29]. В дальнейшем теоретическая модель экономики образования была развита в 1960–70-е гг. в трудах В. А. Жамина и С. Л. Костяняна. Они определяли экономику образования как науку, изучающую характер проявления и специфику действия экономических законов в одной из отраслей народного хозяйства – в образовании. В 70-е гг. в различных документах обсуждались даже примерные цифры, отражающие прямое влияние качественного образования на повышение производительности труда: начального образования – на 50 %, среднего – на 110, высшего – на 315 % [96, с. 8].

Весомый вклад в решение вопросов интеграции образования и производства, педагогики и экономики вносят современные отечественные концепции взаимодействия образования и рынка, открытости, социального партнерства, высшего рабочего образования, разрабатываемые отечественными педагогами (В. А. Поляков, Г. М. Романцев, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко и др.). Исходные теоретико-методологические положения концепции высшего рабочего образования изложены в монографии Г. М. Романцева «Теоретические основы высшего рабочего образования». Одной из ее ведущих идей выступает мысль о необходимости коренных изменений отношений между уровнем развития экономики и уровнем профессионального образования рабочих [170]. «Со второй половины XX в. развитие экономики во все большей степени требует высококвалифицированных специалистов повышенного уровня образованности, в том числе и занятых на рабочих местах» [170, с. 267].

Производственные потребности диктуют образованию свои «правила игры», выдвигая требования научения рабочих не простому освоению современных технологий, а их *самостоятельному освоению*. Это

обусловлено активизацией действия закона перемены труда, конкретно выражаемой в возрастании роли такого качества личности рабочего, как профессиональная мобильность [199, с. 107].

В основе концепции взаимодействия образования и рынка лежит положение о том, что именно тесное взаимодействие системы профессионального образования с производственной средой, адекватное реагирование на динамику развития рынка сегодня составляют важнейшую проблему современного отечественного профессионального образования. Это обусловлено тем, что образование «следует рассматривать как часть более широкой системы, включающей рынок труда, экономическую политику, технологические изменения, общественную организацию труда. <...> Отсюда следуют цели модернизации системы образования, ориентирующие ее прежде всего на потребности индустрии и рынка труда. Это во многом будет способствовать гармонизации интересов личности, работодателя и государства [199, с. 107–108].

Соответственно, «для подготовки рабочих, способных самостоятельно предвидеть модернизацию или смену технологии, осваивать любую производственную технологию, нужно иметь уровень образованности, позволяющий ориентироваться во всем технологическом процессе, а не на фрагменте, т. е. перейти от парадигмы начального профессионального образования к парадигме высшего профессионального образования рабочих» [170, с. 133].

В предельно обобщенном виде предметом экономики образования выступают закономерности взаимодействия педагогических и экономических факторов в условиях интегрального образования, обеспечивающего осуществление двуединого процесса производства человека как человека и средств его существования [199, с. 109]. Именно это взаимодействие сыграло решающую роль в генезисе человека. Два гениальных открытия обусловили возможность его становления – открытие технологии изготовления и применения дубины и открытие технологии передачи навыков по изготовлению и применению дубины. Перефразируя известное изречение Энгельса, можно утверждать: *техника (производство) и педагогика создали человека*. Каким бы примитивным орудием ни была дубина, но ее появление вызвало к жизни потребность в передаче опыта по ее изготовлению и применению. Без удовлетворения этой потребности дубина осталась бы первым и последним изобретением человека, а сам бы он никогда не поднялся над животным миром [199, с. 107].

Все ученые признают, что образование занимает особое место в системе общественного разделения труда. Образование – это уникальный, деликатный и мощный инструмент, который можно и нужно использовать для создания эффективной экономической системы в регионах, для обеспечения конкурентоспособности национальной экономической системы в условиях выхода из глобального кризиса [165, с. 140]. Это единственная отрасль, которая удовлетворяет запросы населения в образовательных услугах и специализируется на воспроизводстве главной производительной силы общества – квалифицированных работников для всех отраслей материального и нематериального производства. Именно этим предопределяется приоритетность образования. Главным фактором воспроизводства становится не накопление материальных благ, а накопление знаний и умений. Сохранение и развитие базы знаний возможно только при высоком уровне образования рабочей силы и ее хорошей профессиональной подготовке, что неразрывно связано с ростом инвестиций в эту сферу экономики [23, с. 496].

Обращаясь к анализу экономических законов как факторов развития личности, следует отметить, что в зависимости от уровня и степени воздействия на другие сферы общественной жизни они бывают всеобщими, общими и специфическими (специальными). Поскольку все в обществе взаимосвязано и многое взаимообусловлено, то и экономические законы, выполняя свою определяющую роль в общественном производстве, распространяя свое влияние на другие сферы жизни общества, воздействуют и на формирование личности в разные исторические периоды по-разному. На основе исторического анализа хотелось бы выявить роль законов разделения и перемены труда, сформулированных К. Марксом в XIX в., в развитии современной личности.

Напомним, что под законом в науке понимают внутренне необходимые, устойчивые и существенные связи между противоположными сторонами, свойствами явлений, процессов, элементов материальной системы. Экономические законы, как и законы природы, носят объективный характер. Однако они существенно отличаются от законов природы, поскольку возникают, развиваются и функционируют в процессе экономической деятельности людей – в производстве, распределении, обмене и потреблении. В то же время эти законы действуют не изолированно, а в контексте всей общественной жизни, поэтому оказывают существенное влияние на другие сферы общественной жизни.

В литературе встречается несколько определений понятия «экономический закон». Так, экономические законы определяются как устойчивые, существенные причинно-следственные, повторяющиеся взаимосвязи между экономическими явлениями и процессами [95, с. 286]; как проявление устойчивых отношений между людьми, складывающихся в процессе производства, распределения, обмена и потребления, которые в то же время проявляются как интересы [210].

О. Т. Лебедев дает такое определение: «Экономический закон – это внутренние, необходимые, стабильные и существенные связи между основными противоположными сторонами противоречий, свойственных экономическим явлениям и процессам, а также между отдельными стадиями и ступенями развития экономической системы и различными системами» [102, с. 72]. Данное определение представляется более емким и полным, оно отражает диалектическое взаимодействие разных сфер общественной жизни, поэтому именно оно будет использоваться нами при анализе.

Экономические законы на каждом уровне имеют свои особенности, а также степень и характер воздействия на общественную жизнь.

*Всеобщие* экономические законы – это законы, которые действуют во всех формациях, при всех способах производства, при любом экономическом укладе, например, закон возвышения (возрастания) потребностей, закон экономии времени, закон соответствия производственных отношений уровню развития производительных сил, закон связи производства и потребления и др.

*Общие* экономические законы действуют не при всех способах производства. Это законы товарного производства: закон стоимости, закон денежного обращения, закон спроса, закон предложения, закон разделения и кооперации труда, закон перемены труда и др.

*Специфические* (специальные) экономические законы – это законы, действующие в отдельных типах хозяйства, в пределах одной общественно-экономической формации: закон концентрации отдельных форм собственности и капитала (например, в условиях капитализма – законы концентрации промышленного, торгового, ссудного капитала и др.).

Экономические законы разделения и перемены труда, открытые и сформулированные К. Марксом, экономисты относят к общим законам; они появляются в истории развития общества последовательно, но играют важную роль в его развитии и в настоящий период.

Экономические законы, в отличие от законов природы, хотя и носят объективный характер, действуют в определенный исторический период. Вместе с тем в действии экономических и природных законов выявляется такая общая их черта, как наследственность. Законы природы и общества способны к саморазвитию.

При анализе законов разделения и перемены труда обращается внимание на тот факт, что на каждом этапе эволюции общества один из них является детерминирующим развитие общества в целом и отдельные его сферы, а также самого человека в его непосредственной трудовой и профессиональной деятельности. Другие же законы существуют и определяют развитие социума в «снятом» виде.

Постиндустриальное производство развивается на фундаменте всемерного использования потенциала, заключенного в прогрессе теоретического знания. Это положение Д. Белла, основателя концепции постиндустриализма, сегодня принимается большинством ученых. Новая экономика уверенно становится в настоящее время не столько экономикой, основанной на информации, сколько экономикой, основанной на знаниях. Говоря о постиндустриальном производстве в сфере науки и промышленности, необходимо отметить следующее. При переходе общества к этапу постиндустриальной экономики особое внимание уделяется изучению информационных процессов, протекающих в небольших и средних финансовых, коммерческих, страховых компаниях. Однако не следует забывать, что в мире доминирует традиционное производство, и в своих трудах Д. Белл неоднократно подчеркивает, что «постиндустриальное общество не может заместить индустриальное, и даже аграрное... оно только добавляет к нему новые черты» [13, с. 254]. Таким образом, Д. Белл говорит о преемственности, последовательности развития производства, а соответственно, и экономических законов, присущих данного типа обществам.

На первых стадиях развития общества существовало два вида разделения труда: сначала отделение скотоводства от земледелия, а затем – отделение умственного (духовного) труда от физического (материального). Именно в этот период происходит зарождение ремесел и, соответственно, появление людей разных рабочих профессий и людей, которые преимущественно были заняты умственным трудом (правители, политики-чиновники, философы). В соответствии с этим разделением подготовка ремесленника и подготовка правителя, политика,



философа явно различались, т. е. профессиональная педагогика в ее «зародышевом», «наивном» состоянии также имела свою специфику, свои методы профессионального обучения. Профессиональное мышление ремесленника носило сугубо утилитарный характер, направленный на удовлетворение фундаментальных потребностей человека. Профессиональное же мышление правителя, политика, философа было ориентировано уже на интеллектуальное, духовное развитие. Умственный труд наряду с физическим мог быть профессиональным и наследственным. Ярким примером может служить кастовая система в Индии, где в каждом социальном слое закреплялись не только привилегии, правовой статус, но и возможность получения образования и определенных профессий. В европейской традиции также было сословное закрепление прав и обязанностей, в том числе и профессиональных.

В период бурного расцвета промышленности в XVIII–XIX вв. возникает потребность общества и экономики в людях, обладающих иными свойствами, знаниями, умениями, нежели в предшествующий период.

Набирает силу и начинает доминировать (не исключая действия закона разделения труда, а возводя его на новый уровень согласно новым производственным отношениям) другой экономический закон – закон перемены труда. Требуется универсальный рабочий, требуется некая всесторонность в его личностном и профессиональном развитии.

Но крупное промышленное производство требовало от рабочего умения работать на конвейере, выполнять одни и те же функции, доводя их до автоматизма и совершенства, тем самым повышая производительность труда и увеличивая прибавочный продукт. Действительное (подлинное) развитие личности не было главной целью развития общества. По-прежнему социальный статус определял профессиональную принадлежность личности. Именно в период зарождения крупной промышленности в обществе вновь становится актуальным вопрос о социальном неравенстве, появляются новые классы; люди, относящиеся к ним, неравны по происхождению, по доступу к общественным произведенным ими благам. «Но если перемена труда, – писал Маркс, – теперь прокладывает себе путь только как непреодолимый естественный закон и со слепой разрушительной силой естественного закона, который повсюду наталкивается на препятствия, то,

с другой стороны, сама крупная промышленность своими катастрофами делает вопросом жизни и смерти признание перемены труда, а потому и возможно большей многосторонности рабочих, всеобщим законом общественного производства, к нормальному осуществлению которого должны быть приспособлены отношения. Она, как вопрос жизни и смерти, ставит задачу: чудовищность несчастного резервного рабочего населения, которое держится про запас для изменяющихся потребностей капитала в эксплуатации, заменить абсолютной пригодностью человека для изменяющихся потребностей в труде; частичного рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции, заменить всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности» [116, т. 23, с. 498–499]. По Марксу, личность «профессионального кретина» должна сменить всесторонне развитая «тотальная» личность.

В связи с этим необходимо вспомнить еще одно важное обстоятельство того периода, а именно то, что в капиталистическом мире произошло окончательное отчуждение работника от средств труда, началась всеобщая эксплуатация человека человеком, о которой писал К. Маркс. Это обстоятельство вызвало к жизни объективное социальное противоречие в рамках функционирования закона соответствия производительных сил и производственных отношений. Данное противоречие разрешалось уже политическими действиями в виде стачек, забастовок, революций.

Постепенное совершенствование орудий труда, создаваемых человеком, способствовало переходу от естественных производительных сил к общественным. Это развитие позволяло постепенно преодолевать непосредственную зависимость человека от природы, а производство техники – увеличить меру власти над внешней природой. Техника выступила в роли «второй природы», как природа, претерпевающая активное преобразование со стороны человека.

В процессе промышленной революции изменились роль и место человека в мире: на смену личной зависимости пришла личная независимость. Овеществление отношений между товаропроизводителями выступает как зародыш отчуждения труда, характеризующего различные аспекты сложившегося при рыночной экономике господства прошлого труда над живым, продукта труда – над деятельностью, вещи – над человеком [137, с. 58].

Отчуждение человека в обществе выражается в социальном и индивидуальном нездоровье этого общества. Отчужденное общество Э. Фромм называл больным обществом. Соотношение частной собственности и отчуждения К. Маркс характеризовал так: отчужденное состояние труда непосредственных производителей является причиной их эксплуатации и частной собственности. К. Маркс придавал социальному отчуждению всеобщий характер. Отчуждение, считал он, является ограничением не только для эксплуатируемого населения, но и для господствующего класса: «...все то, что у рабочего выступает как деятельность отчуждения, у не-рабочего выступает как состояние отчуждения» [120, с. 56].

В советский период было много научных исследований на тему преодоления процесса отчуждения в социалистическом обществе. В советской официальной идеологии частная собственность объявлялась причиной отчуждения. Была создана комплексная программа построения коммунизма индустриальной эпохи. Уничтожение частной собственности (ее уже не было в СССР) мыслилось как ликвидация отчужденного состояния труда и общества как такового. Согласно идеологии советского периода, в Советском Союзе господствовал всеобщий труд, т. е. трудились рабочие и крестьяне в союзе с трудовой интеллигенцией.

Речь шла об общенародной собственности, о свободном творческом труде на благо Родины, общества, о рабочем как хозяине производства. Но говорить о полном преодолении отчуждения вряд ли возможно, поскольку существовали плановая экономика, изоляция от внешнего мира, уравнительная минимизированная оплата труда и др. Хотя все признают, что сама идея коммунистического общества, как всякая утопия, была замечательной. Вместе с тем, история развития Китайской Народной Республики показала всему миру пример гармоничного развития и сосуществования рыночной экономики и социалистического политического устройства. Предпосылки для преодоления отчуждения начинают складываться в процессе перехода от индустриального общества к постиндустриальному.

Надо заметить, что попытки анализа закона перемены труда по отношению к изменяющимся условиям в сфере экономики и образования предпринимались в нашей стране еще в 60–80-е гг. XX в. В частности, содержание закона характеризовалось следующим образом: «Закон перемены труда вызывает подвижность функций рабочего, потреб-

ность смены родов деятельности и чередование различных занятий... требует сочетания разнообразных занятий и функций... В условиях действия закона перемены труда происходит постоянная смена рабочего персонала, общественных комбинаций процесса производства... Закон перемены труда вызывает к жизни новый тип совокупного рабочего персонала, каждый член которого осуществляет ряд функций, свойственных данному коллективу... Перемена труда предполагает политехнизацию производственной культуры, максимальное расширение профиля работника. Следствием перемены труда является всестороннее развитие личности работника, выявление и развитие разнообразных его способностей и талантов» [146, с. 14].

Данный подход к характеристике действия закона перемены труда подвергался критике. Ученые отмечали, что, во-первых, чередование функций не обязательно, так как закон может проявиться и в переходе от одного вида деятельности к другому; закон требует *способности* к такому переходу. Во-вторых, каждый член коллектива должен не просто быть способен к осуществлению произвольного набора функций, но (после соответствующего обучения, совершенствования знаний и опыта, самообразования) быть в состоянии поднять свой профессионализм до уровня современных требований производства. В-третьих, концепция всестороннего развития личности была некоторой иллюзией, идеализацией формируемого человека в эпоху социализма. В контексте требований закона перемены труда речь может идти об универсальности рабочей силы, ее гибкости, многосторонности, приспособляемости как условия ее способности к перемене труда.

Анализируя действие закона, Д. П. Кайдалов обращал внимание на следующие особенности его проявления в экономической сфере:

1. Техническое совершенствование общественного производства, развитие комплексной механизации и автоматизации производственных процессов приводит к концентрации различных операций в единых технологических комплексах, постоянно вызывая к жизни все новые и новые трудовые процессы и требуя от рабочего умения их выполнять.

2. Концентрация различных производственных функций в единых технологических комплексах, автоматических поточных линиях приводит к совмещению различных специальностей одними и теми же работниками, к расширению их производственно-технического профиля.

3. Совмещение различных специальностей одним человеком, выполнение им различных видов работ возможно только путем их чередования, путем перемены различных видов труда, прежде выполнявшихся обособленными группами людей.

4. Перемена различных видов труда в деятельности каждого человека и каждой группы приводит к укрупнению функций работников и расширению их рабочего пространства.

5. Расширение комплекса совмещаемых специальностей, видов выполняемых работ раздвигает границы трудовой деятельности человека и тем самым создает условия для применения его способностей к перемене труда [78, с. 74–75].

В целом можно отметить, что в эпоху социализма в отечественном производстве закон перемены труда проявлялся в трех основных формах: перемена труда в границах данной профессии; переход от одного вида работ к другому; сочетание основной работы с различными видами деятельности на общественных началах [27, с. 14]. Интерес к анализу данного закона проявляют как экономисты, так и социологи. В частности, в монографии И. И. Чангли выявляются главные аспекты разделения труда, рассматривается взаимодействие законов разделения и перемены труда, определяются детерминанты всестороннего гармоничного развития личности, исследуются проблемы отчуждения и освобождения труда, вопросы теории и практики организации трудового соревнования и дисциплины труда [198]. Но, думается, настало время обратить внимание на закон перемены труда как специальный закон профессиональной педагогики, как объективный фактор и основание развития профессионального образования.

Оба эти закона: и закон разделения труда, и закон перемены труда, по-прежнему действуют в обществе, поскольку вряд ли в ближайшее время будет преодолено разделение труда и не будут нужны «универсальные» рабочие. Хотя определенные предпосылки к этому были очевидны еще во второй половине XX в., в частности, процессы автоматизации и компьютеризации производства, которые приводят к замене ручного примитивного труда и замене десятков и сотен рабочих рук одной-двумя машинами, автоматами. Автоматизация и компьютеризация как явления современной жизни вошли в наш быт и в производство. Мало кто представляет себе сейчас рабочее место без ком-

пьютера, принтера, сканера и т. д. Домашние «умные» машины – пылесос, посудомоечная и стиральная машины, сенсорное управление – это реалии сегодняшнего дня.

Что касается действия экономического закона перемены труда, то он также не утратил своего значения в современном мире, но и его действие постепенно начинает проявляться в ином качестве, как и закона разделения труда. Требуется не просто универсальный рабочий, а, скорее, универсальный работник, а это не одно и то же.

Что же тогда происходит в этой области сегодня? На наш взгляд, начинает действовать третий экономический закон, который пока не сформулирован, не «просчитан» экономистами, но требования жизни, экономики объективно диктуют его появление. Речь идет об экономическом законе универсальности труда. Хотелось бы, чтобы ученые обратили внимание на это важное явление в современной жизни и попытались осмыслить и обосновать его функционирование на современном этапе развития экономики и жизни социума в целом.

Мы предлагаем изначально некий философско-педагогический взгляд на эту проблему. Чем вызван к жизни этот закон? Поскольку всякий закон объективен по своей сути, явно, что вызван он самой жизнью, новыми требованиями к специалистам, профессионалам, а, следовательно, новыми требованиями и к образованию в целом, и к профессиональному образованию в частности.

Обосновывая профессиональную педагогику как науку, мы неоднократно говорили о том, что ее предметом выступают особенности профессионально-образовательного процесса в системе профессионально-образовательных отношений для формирования компетентно-развитой личности. Сразу встает вопрос: как в современных образовательных учреждениях сформировать такую личность? Предлагается новый метод профессиональной педагогики – метод компетентностного проектирования, который по сути уже заложен в ныне действующих федеральных государственных образовательных стандартах. Данный метод диктует и специальные технологии, т. е. поэтапное формирование знаний, умений, навыков, владений и компетенций будущего специалиста, профессионала. Это, в свою очередь, диктует необходимость выработки специфических компетенций, требований к работнику. И на первом плане как раз стоит требование фундаментальности, универсальности труда.

К. Маркс говорил об универсальном рабочем; мы сегодня говорим, что любой работник должен обладать универсальными качествами, необходимыми в любой деятельности, в любой сфере общественной жизни. Это такие качества, как компьютерная грамотность, креативность (творческость), коммуникативность, мобильность (готовность к изменениям), способность к саморазвитию, самообразованию. Представляется, что, помимо формирования ключевых и профессиональных компетенций, настало время подумать и о формировании особого профессионального мышления наших обучающихся, готовности к грядущим изменениям, выработке мотивации, позволяющей изменяться и развиваться в соответствии с новыми требованиями.

Как часто сегодня можно услышать, что профессиональное образование должно готовить таких специалистов, чтобы наша страна смогла перейти от «догоняющей» модели экономики к производящей, инновационной, соответствующей требованиям времени, дабы не остаться «на задворках» цивилизации. Это правильные красивые слова, а в действительности требования, предъявляемые к профессиональному образованию, поднимут нас совершенно на другой уровень. И главным в этом процессе будет то, насколько мы сами будем готовы к этим изменениям. Вот здесь и встает проблема формирования нового профессионального мышления, соответствующего этой новой «планке». Сегодня работодатель, не глядя порой на диплом, тестирует потенциального работника в рамках этих требований (что умеешь, чем владеешь, способен ли к обучению, насколько коммуникабелен и т. д.), а это, на наш взгляд, и есть первое проявление нового экономического закона универсальности труда.

В наступившем столетии сфера образования приобретает особый статус, так как человечество сможет выжить только как обучающаяся цивилизация. Поэтому в условиях информационного постиндустриального общества и значительного повышения роли образования данный сектор общественной жизни следует рассматривать *как единый полифункциональный комплекс*, выполняющий целый ряд важнейших функций:

- обеспечение различных отраслей экономики квалифицированными кадрами;
- создание новых информационных и производственных технологий;
- проведение научных исследований и т. п. [165, с. 143].

Но в центре всех этих преобразований – формирующаяся, компетентно-развитая личность.

Таким образом, на каждом этапе развития общества доминирующий экономический закон предъявляет свои специфические требования к работнику. Был работник-ремесленник, был работник-рабочий, а сейчас необходимо сформировать работника-универсала, не ассоциируя данное понятие с известной поговоркой «и швец, и жнец, и на дуде игрец», а понимая под ним внутренние качества личности (трудолюбие, настойчивость, большая работоспособность, развитые память, мышление и внимание, ответственность за свои поступки, действия и т. д.), необходимые для решения любых жизненных задач и позволяющие овладеть широким кругом разнообразных видов деятельности [121, с. 12]. Наступил черед проявления нового закона, осмыслить, сформулировать, наполнить сущностным содержанием который еще предстоит в ближайшее время. В качестве идеальной цели профессионального образования будущего можно было бы обозначить удовлетворение потребностей общества, государства, экономики (как базисной сферы жизни общества) и личности. Поэтому обоснование сегодня профессиональной педагогики как отрасли педагогической науки важно осознанием методологической значимости для системы современного профессионального образования.

## **2.2. Понятие и сущность профессионального мышления как фактора развития современной компетентно-развитой личности**

Выше мы уже говорили о том, что каждому историческому этапу развития общества и профессиональной педагогики соответствовал свой, определенный тип профессионального мышления: репродуктивный (ретрансляционный), практико-ориентированный – в доиндустриальном обществе; репродуктивный, но с элементами вариативности, способности к перемене труда – в индустриальном обществе; продуктивный, креативный тип мышления, которому присущи такие черты, как междисциплинарность, коммуникабельность, толерантность, способность нетрадиционно решать проблемные задачи и др. – в постиндустриальном обществе.

Анализу становления и особенностям современного профессионального мышления как субъективного фактора развития компетентно-развитой личности и будет посвящен данный пункт.



Прежде всего следует напомнить, что наука об универсальных законах развития бытия и мышления зародилась еще у древних греков задолго до того, как ее стали называть диалектикой. Мышление и бытие, с точки зрения философии, – наиболее широкие противоположности. Но само понимание мышления и бытия было результатом анализа, т. е. процесса мысленного расчленения того первоначального представления, в котором они сначала сливались воедино для рефлектирующего человека [71, с. 9–10]. И этим анализом мы обязаны древнегреческим мыслителям – Гераклиту, Демокриту, Зенону, Пармениду, Аристотелю и др.

Если рассматривать принципы диалектики в целом, то это выходные, объективные по содержанию идеи материалистической диалектики, которые наряду с законами диалектики, категориями диалектики отражают общие закономерности процесса развития предметов и явлений объективной действительности и выполняют методологическую функцию в научном и философском познании.

Диалектический принцип единства бытия и мышления означает, что материалистическая диалектика признает способность мышления человека познать этот мир, адекватно отобразить его свойства. Этот принцип является исходным не только для материалистической диалектики, а и для современной материалистической философии в целом.

Рассматривая вопросы, связанные со структурой локальной области знания, мы можем выделить два взаимосвязанных, но существенно различающихся уровня: эмпирический и теоретический. На эмпирическом уровне мы имеем дело с реальным объектом, обладающим бесконечным количеством свойств и интеллектуально не контролируемым, а на теоретическом – с идеальным, интеллектуально контролируемым объектом, что и определяет особую роль теории в науке. «Кроме того, в науке существует еще и уровень философских предпосылок, который связан со стилем мышления, характерным для определенной исторической эпохи, и являет собой совокупность философских представлений, которые пронизывают и эмпирический, и теоретический уровни научного знания» [1, с. 29]. Связь профессионального мышления и особенностей развития профессиональной педагогики на разных этапах была показана выше, а сейчас хотелось бы остановиться более подробно на формировании профессионального мышления в истории и на современном этапе.

Что касается проявления принципа связи бытия и мышления в сфере педагогики, то наиболее ярко это отражается в системе «профессиональное бытие – профессиональное мышление». Но данное соотношение – это уже ставшее, данность, хотя обе стороны постоянно находятся в динамике. Нас же в большей мере будет интересовать процесс *становления и развития* профессионального мышления у обучающихся (будущих бакалавров, магистров, специалистов и др.) в организациях системы профессионального образования. А наукой, исследующей данный процесс, будет выступать профессиональная педагогика как методология профессионального образования.

Проблема профессионального мышления, выявление факторов его исторической эволюции и проявление особенностей на разных этапах развития общества у разных категорий трудящихся людей – это вопросы, напрямую выходящие в сферу передачи трудового и профессионального опыта человечества, а следовательно, и профессионального образования. Формирование профессионального мышления выступает как составная часть системы профессионального образования. На важность формирования профессионального мышления в сфере профессионального образования обращают внимание современные ученые Н. Н. Манько, Д. И. Фельдштейн, В. Э. Штейнберг и др.

В. Э. Штейнберг отмечает: «Образовательная отрасль вступила в сложный и противоречивый процесс реконструкции, выпускники общей и профессиональной школы вынуждены адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям и обладать самостоятельностью; включаясь в высокотехнологичные производства, оперировать значительными объемами научной информации, критически мыслить и генерировать идеи» [204, с. 6].

В связи с этим сегодня помимо требования к специалисту решать профессиональные задачи предъявляется ряд требований к его общему интеллектуальному развитию, не только к его способности охватить суть проблемы в профессиональной сфере, но и способности видеть оптимальные способы решения поставленной задачи, способности к прогнозированию, что относится уже к ключевым компетенциям, т. е. таким компетенциям, которые необходимы в любой сфере деятельности специалиста. «Существующая система образования, не успевая адаптироваться к произошедшим преобразованиям, перестала отвечать новым требованиям, что обусловило необходимость по-

строения качественно иного образования. Оно должно быть ориентировано не на трансляцию социокультурного опыта от поколения к поколению, а на образование как таковое – *формирование* человека, его самообразование, самоопределение, требующее креативных способностей – коммуникативных и организационных, а не только познавательных» [193, с. 79]. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема формирования современного профессионального мышления будущего специалиста, профессионала.

Обратившись к термину «профессиональное мышление», можно отметить, что в практический и научный обиход он стал входить сравнительно недавно. Попытаемся проанализировать понятие «профессиональное мышление», его сущностные характеристики и особенности формирования и проявления на современном этапе.

Проблемы, связанные с изучением мышления вообще и профессионального мышления в частности, являются предметом анализа разных наук: психологии, философии, логики, педагогики. В научных источниках прошлого и современных источниках представлено большое количество определений мышления. В частности, мышление рассматривалось как логическая ступень познания. «От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике – таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности», – писал В. И. Ленин [105, с. 152–153]. Триада, которой пользовались ученые более столетия, вряд ли утратила значимость и сегодня.

В современной философии мышление понимается как направленный процесс переработки информации в когнитивной системе живых существ [135, с. 54]. Также мышление – внутреннее, активное стремление овладеть своими собственными представлениями, понятиями, побуждениями чувств и воли, воспоминаниями, ожиданиями и т. д. с той целью, чтобы получить необходимую для овладения ситуацией директиву [94, с. 315].

В психологии под мышлением понимается «опосредованное, обобщенное отражение действительности человеком в ее существенных связях и отношениях» [151, с. 238]. Существует своеобразие форм мышления, непосредственно отражающих различные стороны общественной жизни. Следует различать социальные типы мышления, в частности профессиональный тип мышления. Развитие мышления очень

зависит от профессии, отчего ученые признают существование так называемого *профессионального мышления*. В зависимости от профессии формируются его разновидности [9, с. 49].

Понятие «профессиональное мышление» употребляется в литературе в двух значениях. В первом значении его используют, когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста; здесь речь идет об особенностях мышления, выражающих его «качественный» аспект.

Во втором значении данное понятие отражает особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности; здесь имеется в виду предметный аспект: инженерное мышление, педагогическое мышление, медицинское мышление и др. Информационная основа обучения в системе профессионального образования требует разработки и анализа проблемы психологических механизмов, обеспечивающих субъекту учебного процесса усвоение всего объема материала и успешного его использования в будущей деятельности [149, с. 244]. Поэтому вместе со способностью выполнения собственно профессиональных задач у будущего специалиста должна быть сформирована способность видеть оптимальные способы решения проблем, выхода на практические задачи, прогнозирование и т. д.

В контексте данной работы нас в большей степени будет интересовать философский анализ данного феномена. Важной вехой на пути исследования профессионального мышления в 80-х гг. XX в. явилась работа А. А. Баталова «Профессиональное мышление: философские проблемы» [5]. Он справедливо отмечает, что основная масса работ, посвященных профессиональному мышлению, выявляет его специфику в той или иной сфере труда. Здесь сходятся интересы философов, психологов, логиков, рефлектирующих (от лат. *reflectere* – обращать назад, отражать [21, с. 123]) специалистов. А. А. Баталовым анализируется инженерно-техническое мышление, художественное мышление, особое внимание уделяется анализу мышления в научно-исследовательской деятельности, активно изучается экономическое мышление хозяйственных руководителей и т. д. [5].

В свое время еще Гегель обнаружил формообразующее влияние на мышление со стороны труда, правда, изобразил основой не разделение труда, а систему абстрактных определений, которая порождена силой рассудка и отчуждает себя в этом разделении труда [36, с. 343].

Маркс и Энгельс, исходя из материалистической точки зрения, применили диалектический метод и при анализе общества, развили материалистическое понимание истории: в реальной действительности «историческое явление, коль скоро оно вызвано к жизни причинами другого порядка, в конечном итоге экономическими, тут же в свою очередь становится активным фактором, может оказывать обратное воздействие на окружающую среду и даже на породившие его причины» [213, с. 84]. Кастовые, цеховые, национально-этнические и другие особенности жизненного уклада людей формируют их мышление, придавая ему своеобразные черты. Есть описания мышления первобытного и средневекового; мистического, схоластического и научного; художественного, хозяйственного, нравственного и политического; мышления буржуа, пролетария, богослова, философа и др.

Обращаясь к содержательному аспекту поставленного вопроса, следует отметить, что особое значение в разработке проблемы профессионального мышления имеет принцип монизма бытия и мышления, развившийся еще в XIX в. в метод выведения форм духовной деятельности человека из закономерностей предметного мира, социальной практики, труда, общественных отношений. «...Люди, развивающие свое материальное производство и свое материальное общение, изменяют вместе с этой действительностью также свое мышление и продукты своего мышления. Не сознание определяет жизнь, а жизнь определяет сознание» [117, с. 25]. Мышление понимается как рациональный уровень и способ формирования познавательных, оценочных и практических действий. Особенность этого способа состоит в ориентации субъекта на объективность, всеобщность и продуктивность [5, с. 13].

В Научной лаборатории дидактического дизайна Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы были выявлены и определены взаимосвязи основных механизмов мышления человека – трех сигнальных систем отражения, ответственных за процесс преобразования информации в процессе учения при выполнении предметно-ознакомительной (первая сигнальная система), вербально-логической (вторая сигнальная система) и моделирующей (третья сигнальная система, оперирующая схемами, формулами и моделями) деятельности [205, с. 8]. Создание дидактических наглядных средств модельного типа (схем, формул, фреймов, логико-смысловых моделей и др.) не только до-

полнило ряд традиционных наглядных средств, но и позволило подойти к решению проблемы построения образа регулятивного типа, инициирующего аналитико-моделирующие действия [113, с. 75].

«С созданием алфавитов и бумажной технологии фиксации знаний предметно-ознакомительная деятельность, благодаря которой в правом полушарии формируются целостные образы, дополнилась аналитико-речевой деятельностью по обработке информации, представленной на естественном языке. Но одновременно с этим возникла проблема осмысления и восстановления целостности представлений, содержащихся в “поточковой” информации линейной вербальной формы.

Поиск универсального метода анализа и моделирования информации, представленной на естественном языке, обнаруживается в философских, социологических, культурологических исследованиях с конца XIX в. Часть векторов поиска привела исследователей к логико-смысловому структурированию информации и далее – к бинарному / двухкомпонентному – *логико-смысловому моделированию*. Метод логико-смыслового моделирования заключается в выделении значимых – смысловых элементов информации в виде ключевых слов и экспликации (выявлении) связей между ними, то есть в представлении информации в виде *семантически связанной сети* по критерию смысловой близости между элементами информации» [206, с. 103]. Важной в этих исследованиях представляется идея бинарности профессионального мышления, т. е. существует общий (инвариантный) уровень мышления, связанный с формированием в системе профессионального образования ключевых компетенций обучающихся. А на базе инвариантного уровня происходит формирование вариативного уровня, т. е. отраслевого профессионального мышления (инженерного, медицинского, педагогического, спортивного, военного и др.). В целом можно согласиться с идеями авторов данного подхода в том, что освоение метода логико-смыслового моделирования представляет собой важный элемент формирования профессионального мышления как обучающихся, так и научно-педагогических кадров системы профессионального образования. Он позволяет выйти на качественно новый уровень усвоения и переработки информации в современном мире, помогая реализовать компетентно-деятельностный подход в образовании. Этот метод особенно необходим в системе профессионально-педагогического образования, поскольку именно от подготовки будущих педаго-

гов профессионального обучения будет зависеть, каких профессионалов они будут готовить в организациях системы профессионального образования.

Следует обратить внимание на то, что основанием социогенеза профессионального мышления выступает процесс профессионализации и ее продукт – профессия как род занятия. Профессионализация как превращение профессий в основную форму соединения субъекта с условиями и процессом труда, в форму организации жизненного мира человека получает широкое распространение с утверждением капитализма. Капитал невольно открывает дорогу к статусу профессий множеству видов труда, сведя на нет общины, сословия, цехи, корпорации [5, с. 15]. «Освобожденная» капиталом от прежних форм общности, разрозненная армия наемных рабочих в борьбе против эксплуатации уже в XIV в. стихийно создает новые общности – по характеру работы [115, с. 201].

Но вместе с тем профессионализм требует от субъекта абстрагирования от других сторон его жизнедеятельности. Профессионализация, проникая во все звенья общественного механизма, всюду распространяет тип мышления, для которого главным ориентиром выступает дело. Суть этого мышления не только в специализации мыслительных действий сообразно особому виду труда. Такая специализация намечается еще в духовной культуре древнего общества: достаточно сравнить фольклор скотоводов, земледельческих племен и др. Профессиональное мышление как тип характеризуется прежде всего тем, что работа (занятие, дело) выступает главной его детерминантой, связывающей, «фильтрующей», преобразующей влияние всех остальных социальных факторов; своеобразие профессионального типа мышления заключается в том, что он вырастает из определенной профессионально-трудовой деятельности.

А. А. Баталов в своем исследовании хотя и не использует термин «бинарность мышления», но вводит обобщающее понятие «социальный тип мышления» [5], в соответствии с которым можно различать мышление рабовладельца, феодала, художника, верующего, инженера, рабочего, педагога и т. д. Можно говорить о национально-этническом, классовом, профессиональном, конфессиональном и тому подобных типах мышления. В число наиболее значимых входит профессиональный тип мышления. Труд как основа общественной жизни определяет другие типы мышления (этнический, конфессиональный, сословный и др.).

Таким образом, в современных философских и педагогических исследованиях было сделано важное заключение: *профессиональное мышление представлено на двух уровнях и носит бинарный характер*. Вывод, который можно на основании этого сделать сегодня, следующий: процесс формирования профессионального мышления будущего специалиста также должен носить бинарный характер. Это значит, что на первом этапе (в рамках общего, а затем и профессионального образования) необходимо сформировать общекультурные, ключевые компетенции, а затем переходить к формированию на их базе собственно профессиональных компетенций (дисциплины цикла предметной подготовки специалиста, бакалавра и т. п.). Следует заметить, что и в рамках профессиональной дидактики, с точки зрения содержательного наполнения ФГОСа профессионального образования, стандарт имеет уровневый характер – состоит из федерального, регионального компонентов и компонента образовательного учреждения. Эти выводы могут способствовать приведению педагогической теории и практики к смене методических установок в преподавании профильных дисциплин в организациях системы профессионального образования.

### **2.3. Педагогические требования к современному профессиональному мышлению личности**

«Формирование профессионально ориентированных, компетентных, предприимчивых, трудолюбивых квалифицированных рабочих и специалистов, умеющих быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям рыночной экономики, перемене труда... возможно только в условиях обеспечения педагогических процессов преподавателями высокой квалификации с профессиональной культурой, человеческими достоинствами и социально-нравственными идеалами» [14, с. 62–63].

Соотношение труда и мышления в филогенезе человека представлено в трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, В. Г. Панова, В. И. Плотникова, М. Б. Туrowsкого и др. Начиная с 80-х гг. XX в. активно изучается *мышление педагога* такими авторами, как Ю. Ф. Георгиев, Ф. Н. Гоноболин, Б. П. Есипов, В. А. Сластенин, Е. К. Осипова и др. Эта разновидность профессионального типа мышления косвенно характеризуется также в массе работ, посвященных формирова-



нию мышления школьника и студента, а также в философских исследованиях процесса обучения и воспитания (Э. В. Ильенков, Г. И. Петрова, А. Н. Шими́на и др.).

С сожалением нужно признать, что в последние годы данная тема редко рассматривалась философами, нет крупных монографических исследований по философскому осмыслению проблем профессионального мышления, хотя в обществе произошли кардинальные изменения, требующие новых подходов и поисков путей решения проблемы.

В связи с вышесказанным считаем целесообразным выделить определяющие функции профессионального мышления на разных этапах развития общества.

Для доиндустриального общества характерно воспроизводящее профессиональное мышление: от работника требуется в основном добросовестное, качественное воспроизводство своих трудовых функций, получение продукта труда, отвечающего требованиям своего времени. Размеренность, стабильность, относительная статика – черты трудовой и профессиональной деятельности и соответствующего ей профессионального мышления.

В индустриальный период, начиная с середины XIX в., экономическая, да и вся социальная жизнь становится более динамичной, начинает действовать экономический закон перемены труда, требования к работнику меняются – требуется универсальность, подвижность. Профессиональное мышление становится также более динамичным, возникает необходимость не столько в приспособлении к возникающим изменениям, сколько в личной инициативности, заинтересованности в конечном результате труда. Профессиональное мышление кардинально перестраивается в сторону полифункциональности, мобильности. Этот период продолжался примерно до 80-х гг. XX в.

В последнее десятилетие общество явно ощущает потребность в новом работнике, в новой психологии, в новом профессиональном мышлении, которое необходимо формировать как на личностном, так и на общественном уровне. И здесь одно из первых мест, несомненно, занимает система профессионального образования, в которой необходимо заложить основы нового профессионального мышления, отвечающего запросам современной жизни.

Профессиональная педагогика как методологический базис профессионального образования включает в свой понятийный аппа-

рат понятие «профессиональное мышление», определяя сущностные характеристики и роль профессионального мышления в становлении компетентно-развитой личности как части современного общества.

Поэтому сегодня необходимо особое внимание уделять формированию прогностического профессионального мышления будущих профессионалов.

Обращаясь к анализу современной ситуации в России, следует отметить, что сегодня она накладывает свой особый отпечаток на профессиональное мышление специалиста; новые реалии порождают изменения на уровне мышления, стимулируя его развитие с учетом социальных прогнозов в разных сферах общественной жизни и в частности экономики. Но, следуя принципу диалектики развития производительных сил и производственных отношений, а также учитывая определяющую роль общественного бытия в развитии общественного сознания, нужно помнить, что были в истории периоды, когда именно общественные отношения приводили к смене общественного бытия, а производственные отношения играли не последнюю роль в развитии производительных сил общества. Ярким тому примером является выработка и формирование идеологии коммунизма, свершение революции в России в начале XX в. и коренная ломка и смена экономической, да и всей общественной системы нашей страны. Поэтому не случайно сегодня используют термин «информационная революция» – это глобальное мировое явление, которое ведет к смене общественного сознания, а тем самым, и к изменению профессионального мышления вообще, независимо от профессиональной принадлежности человека. Формирование же нового профессионального мышления может, в свою очередь, способствовать развитию информационного общества в нашей стране.

Одним из основных требований к профессиональному мышлению современного специалиста, профессионала является его креативность. Способность индивида нетрадиционно осмысливать действительность, т. е. все то, что воспринимается им коммуникативно (всеми каналами коммуникаций), но не с позиции очевидности и данности происходящего и ее абсолютизации, а с критической позиции (критическое мышление), с точки зрения всестороннего подхода, с учетом причинно-следственных связей с окружающим миром, с использованием интуиции, и есть суть креативного мышления. Результатом креа-

тивного мышления является создание (созидание) нового интеллектуального продукта: плодотворная мысль, идея, теория, прибор, стих, музыка, картина и т. п. [201, с. 13]. И не случайно развитые зарубежные страны проводят в России различные конкурсы на выявление молодых талантов, приглашают их бесплатно учиться в вузы, выдают гранты, стипендии. Сегодня все страны нуждаются в молодых креативных профессионалах, это будущее любого общества, стремящегося к развитию.

По мнению отечественных ученых (А. Г. Асмолова, Б. М. Бимбада, А. П. Петровского и др.), стержневой целью образования должна быть личность обучаемого и создание условий для ее саморазвития, самоактуализации и самореализации в условиях быстро меняющегося мира. Процесс становления Человека Человеком – процесс, протяженный во времени. В этой связи стратегическая цель может быть реализована на достаточно большом интервале времени. Для выполнения этой миссии должен быть подготовлен особым образом педагог (учитель, преподаватель). Исходя из этого, как считает А. Д. Цедринский, нужна новая педагогика с новой методологической платформой. Она должна стать одним из основных направлений инновационно-креативного развития образования [201, с. 15]. Выдвинутое требование характерно для всей системы современного образования и в первую очередь для профессионального образования, а, следовательно, и для обоснования новой отрасли педагогики – профессиональной педагогики.

Анализ профессионального мышления необходим для всей системы профессионального образования, так как дает представление об одном из важнейших на сегодня должных результатов педагогического процесса и освещает разные моменты движения к этому результату. Он полезен и для работы со специалистами в трудовых коллективах, поскольку позволяет выявить закономерности формирования духовного мира профессионала [5, с. 6]. Особенно актуальным этот тезис становится в настоящее время в связи с переходом к информационному обществу.

В современных условиях инновационное образование превращается в важнейший стратегический фактор, при помощи которого можно формировать новые качества «человеческого капитала», повышать его креативный потенциал – готовить новые интеллектуально

продуктивные поколения. Сегодня становится ясным, что страны, уделяющие первостепенное внимание повышению интеллектуального потенциала своих «человеческих» ресурсов, подготовке их к инновационной деятельности, займут высшие ступени «общественной» лестницы [201, с. 2].

Подготовка новых поколений, обладающих необходимыми инновационно-креативными качествами, не может происходить без педагогических кадров нового уровня профессиональной компетентности, обладающих специальными личностными качествами, способных преодолевать ситуации социальной неопределенности, умеющих выделять проблемы и принимать продуктивные решения, а главное, нести ответственность за их исполнение, разрешать споры путем диалога и вступать в сотрудничество и т. д.

В этой связи вектор фундаментальных педагогических исследований должен быть направлен на поиск новых подходов к формированию и становлению профессиональной личностной готовности будущего специалиста-профессионала, способного продуктивно осуществлять профессиональную деятельность в новых социально-экономических условиях, в новых типах учреждений, организаций с использованием информационно-коммуникационных и высокопродуктивных дидактических систем (технологий) [201, с. 3].

Известно, что продуктивной деятельности человека всегда предшествует творческое мышление, функционирование целостного сознания. Сознание и его процессы работают по общим законам развития систем любой природы. Анализ и обобщение теоретического базиса профессионального творчества (креативности), концептуальное моделирование позволяют продвинуться на путях осмысления инновационно-креативной сущности профессии, приобщения к технологии проектирования и организации профессиональной деятельности, наработать новое технологическое содержание профессионального образования, обеспечив тем самым подготовку кадров нового уровня профессиональной компетентности.

Творческое профессиональное мышление выражается в умении проектировать и осуществлять профессиональную деятельность в конкретных условиях, используя при этом известные методы и технологии профессиональной деятельности, а также внося собственные идеи, свое видение проблемы, оригинальные способы решения поставленных задач [7, с. 33].

«Современная национальная стратегическая цель непрерывного образования (от дошкольного до послевузовского) состоит в том, чтобы готовить интеллектуально продуктивные, инновационно-креативные кадры» [201, с. 3]. Не оспаривая смысл данной цитаты, следует заметить, что ее автор допускает некоторую неточность в терминах. По нашему мнению, не следует объединять в одну цепочку непрерывное общее образование и непрерывное профессиональное образование, так как современное образовательное законодательство определяет уровни общего образования от дошкольного до полного общего среднего образования. Задачей этого периода, как уже было сказано ранее, является социализация личности.

Согласно концепции сквозного образования В. С. Леднева, общее образование присутствует на уровне профессионального и научного образования (в современной терминологии – подготовка кадров высшей квалификации) в виде изучения таких учебных дисциплин, как иностранный язык, русский язык, философия, информатика и т. д. Но смысл непрерывного профессионального образования состоит в получении и совершенствовании профессии на протяжении всего трудоспособного возраста. Поэтому именно идея профессионального целеполагания столь важна при анализе поставленной проблемы.

Достижение стратегической цели профессионального образования тесным образом связано с системой управленческих технологий. Используемая в образовании система характеризует тактику движения общества к цели. Исходя из этого формирование креативного, инновационного профессионального мышления личности в системе профессионального образования выступает важнейшим фактором развития современного российского общества. Профессиональная педагогика как педагогическая наука акцентирует внимание на понятиях, разработка которых имеет важное методологическое значение для теории и практики образовательного процесса. Одним из таких понятий выступает профессиональное мышление.

Обобщая идеи данной главы, можно сформулировать следующие *выводы*.

Действие экономических законов развития общества: разделения и перемены труда – как объективного фактора развития современного профессионального образования находит отражение в теоретическом обосновании профессиональной педагогики. Предлагается к обсужде-

нию идея появления в мире нового закона общественного развития – закона универсальности труда, вызванного к жизни требованиями современности в универсальном работнике, обладающем свойствами креативности, мобильности, коммуникабельности, глубокой ответственности за принятие сложных решений и т. д.

За основу анализа профессионального мышления впервые был взят метод логико-смыслового моделирования, ранее применяемый в рамках дидактики [206, с. 103]. Выявлен бинарный характер профессионального мышления будущего специалиста в рамках системы современного профессионального образования, двухуровневая система его формирования, т. е. установлено, что существует общий (инвариантный) уровень мышления, связанный с формированием в системе профессионального образования ключевых компетенций обучающихся. А на базе инвариантного уровня происходит формирование вариативного уровня, т. е. отраслевого профессионального мышления (инженерного, медицинского, педагогического, спортивного, военного и др.).

Показаны главные отличительные признаки профессионального мышления от мышления, не связанного с профессией. Определены содержательные характеристики формируемого профессионального мышления будущих специалистов: креативность, прогностичность, мобильность и др.

### **Глава 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**

При обосновании любой науки исследователи обращаются к ее философским основаниям в силу общеметодологической значимости философского знания, поэтому и теоретическое обоснование профессиональной педагогики как отрасли педагогической науки потребовало философско-методологического анализа. Сложность данного вопроса заключается в том, что профессиональная педагогика как наука еще слабо определена, нет единого понимания ее сущности, а потому выявление ее философско-методологических аспектов будет способствовать решению поставленной проблемы и определенному движению научного знания вперед.

В гл. 3 представлена общая характеристика уровней методологии (философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический). Выявлена специфика методологии педагогики как науки, а также определены особенности методологии профессиональной педагогики. Для обоснования профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки выявлены объект, предмет, специфические методы профессиональной педагогики, а также определено ее место в системе педагогических наук. Особое внимание уделяется компетентностному проектированию как методу самообразования и саморазвития обучающейся личности.

Исходя из антропологического подхода основная задача профессиональной педагогики видится в формировании вектора профессионального становления компетентно-развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений. Эта идея находит отражение и в стандартах профессионального образования.

#### **3.1. Общие подходы к понятию методологии педагогики**

Обратимся к определению *научной отрасли* применительно к педагогике: «Научная отрасль – система научно-педагогических знаний о качественно однородной группе педагогических явлений и процес-

сов, играющих определенную роль в понимании и объяснении педагогической реальности, а также способов и методов их познания и преобразования» [109]. Применим данное определение к анализу педагогики как отрасли научного знания, а затем – к анализу профессиональной педагогики как отрасли педагогики.

Определяя методологию проведения исследования, мы обратились к изучению возможностей *системного подхода* как общенаучного исследовательского подхода (И. В. Блауберг, Ю. Г. Марков, Г. Парсонс, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.) [17, 114, 216, 218, 226], который позволяет рассматривать педагогику как *систему*.

В связи с анализом структуры педагогики следует иметь в виду, что усиливается тенденция дифференциации педагогических наук, достигающей сегодня угрожающих масштабов. В. В. Краевский пишет: «...каждый Божий день миру является какая-нибудь педагогика. Кажется, их миллион. Нет, наверное, меньше. И возникают не ежедневно. Но все равно много и часто. И до этого их было немало... Процесс пошел давно, а сейчас принял обвальный характер... Зачем же ее заставляют размножаться с такой страшной быстротой? <...> Если педагогик слишком много, теряется смысл самого слова, его категориальный характер» [89, с. 10]. Несмотря на это, существует множество подходов к определению структуры педагогики, большое количество научных исследований, посвященных данному вопросу. К началу XXI в. педагогика стала сложноорганизованной научной дисциплиной. Однако попытки ученых выстроить ее четкую структуру сегодня далеки от завершения.

Отличие традиционной педагогики, которая, по мнению Г. П. Щедровицкого, наукой не является, от новой заключается в том, что первая способна лишь к обобщению существующего опыта, а вторая призвана раскрывать сущность и конструировать принципиально новые образовательные системы. Он, в частности, подчеркивал: «Обобщая опыт использования керосиновой лампы, нельзя прийти к электричеству. И наоборот, чтобы получить электрическую лампочку... нужно предварительно научно исследовать природу и законы электрических и электромагнитных явлений... Суть вопроса в одном: будем ли мы строить наше воспитание и обучение по-прежнему на основе здравого смысла и так называемых обобщений передового опыта, не развертывая научных исследований, или мы будем развивать педагогическую науку и проектирование?» [208, с. 7].



В. Е. Гмурман, анализируя тенденции развития педагогики в начале 1980-х гг., отметил, что «решение вопросов методологии педагогики по-разному трактуется в философской и науковедческой литературе. Одни авторы сводят методологию к учению о методе, другие понимают под ней всю сферу применения философских принципов, третьи считают, что методология призвана разрабатывать не только общие, но также и конкретные (по другой терминологии – специальные) исследовательские методы. Названные противоположные подходы либо неправомерно сужают методологическую проблематику, либо крайне расширяют ее» [145, с. 143].

В зависимости от уровня рассмотрения методологию понимают по-разному. В широком смысле ее трактуют как *систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности*, а также как *учение об этой системе*. Согласно другому, тоже широкому определению, это *учение о методе научного познания и преобразования мира*. В современной литературе идет речь, прежде всего, о *методологии научного познания*, которую понимают как *учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности* [91, с. 10]. Методология науки – это часть науковедения, исследующая структуру научного знания, средства и методы научного познания, способы обоснования и развития знания [178, с. 180].

Различают два типа методологии, объединенных общей функцией – служить руководством, ориентиром в научной работе. В этом, собственно, и состоит ее назначение. Но методологическое знание может выступать либо в дескриптивной (описательной), либо в прескриптивной (нормативной) форме, т. е. в виде предписаний, прямых указаний к деятельности. Говоря о дескриптивной форме, мы имеем в виду научно-познавательное описание – совокупность знаний о данной области явлений, включая и теоретическое объяснение, когда речь идет не только о данном в опыте, но и о внутреннем содержании (сущности) изучаемых процессов. Дескриптивное методологическое знание (о структуре научного знания, закономерностях научного познания), конечно, может служить ориентиром в процессе исследования. Но знание прескриптивное, нормативное, направлено на регуляцию деятельности. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осу-

ществления научной деятельности. Deskриптивный же анализ имеет дело с описанием уже осуществленных процессов научного познания [218, с. 40].

Методология науки позволяет дать характеристику компонентов исследования – его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также сформировать представление о последовательности движения в процессе решения исследовательских задач [147, с. 7].

Э. Г. Юдин выделяет четыре уровня методологического знания: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический [218, с. 31]. Содержание *философского уровня методологии* составляют философские знания: общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Второй уровень – *общенаучная методология* (системный подход, деятельностный подход, характеристика разных типов научных исследований, их этапы и элементы: гипотеза, объект и предмет исследования, его цель, задачи и т. д.). Третий уровень – *конкретно-научная методология*, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине, например в педагогике. Методология специальной науки включает в себя как проблемы, специфические для научного познания в данной области (например, соотношение педагогики и психологии), так и вопросы более высоких уровней (например, касающиеся системного подхода или моделирования применительно к педагогике). Некоторые ученые выделяют также четвертый уровень методологии, образуемый *методикой и техникой исследования*.

В. С. Швырев отмечает некоторые особенности методологии науки: «Важнейшей задачей методологической мысли в настоящее время оказывается... осознание своеобразия неклассических форм научно-познавательной деятельности, осуществляемой в рамках неклассической и постнеклассической рациональности, углубление и уточнение этого своеобразия и выявление и развитие на основе *проектно-конструктивного методологического мышления* соответствующих новаторских методов науки. В русле этих объективно предъявляемых современной культурой запросов от современной методологической мысли требуется осознание серьезных изменений в характере современной рациональности. Актуальнейшей проблемой современной методологии науки является осознание и соответствующая проектно-конструктив-

ная ориентация на проблематику естественнонаучного, технического и гуманитарного научного знания, переход от характерного для классики чисто объектного рассмотрения научной предметности к такому ее рассмотрению, которое включало бы “человеческий фактор” (“человекоразмерную предметность”), учитывало бы взаимодействие собственно познавательных и ценностных установок в научно-познавательной деятельности» [215, с. 918]. Данный подход и такое понимание методологии будут использованы и в нашем исследовании.

Таким образом, *методология* – это не только учение как совокупность знаний, но и область познавательной деятельности. Четкое определение методологии педагогики было дано М. А. Даниловым: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих... педагогическую действительность...» [50, с. 73]. Это справедливо, но в данном определении не отражен деятельностный аспект методологии. В. В. Краевский считает, что следует добавить: «...а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [91, с. 16].

Для современной науки характерно понимание того, что, с одной стороны, бесконечный мир как целое не охватывает ни одна система взглядов, а с другой стороны, любая наука так или иначе рассматривает мир в целом. Элементами логической структуры науки являются: 1) основания, 2) законы, 3) основные понятия, 4) теории, 5) идеи [88, с. 497].

В настоящее время вместо одной науки мы имеем дело с очень разветвленной сетью отдельных наук. Существенной частью их становятся теоретические системы, в которых абстракции связаны по более или менее строгим правилам. Количество этих систем непрерывно растет. Когда открывается новая предметная область, входящая в сферу практической и теоретической деятельности человека, возникает вопрос, не является ли эта теоретическая система знания самостоятельной наукой.

Правомерность представления о науке как о деятельности подтверждается многими исследователями методологии науки. Образное определение деятельностного аспекта науки дает А. И. Ракитов: «Наука – это не только арсенал готового оружия, но в гораздо большей

степени кузница, где куется новое» [167, с. 3]. Аналогично трактуется наука и другими учеными. «Наука – это не только сумма знаний, так сказать, совокупность плодов древа познания, но и само древо, на котором они произрастают» [125, с. 26]. «Наука – это не только знание, и тем более не только готовое знание, но и деятельность, направленная на достижение знания» [33, с. 121]. И. А. Майзель отмечает, что знание отнюдь не таит в себе источник своего собственного существования, но представляет собой запечатленный срез безостановочного познавательного процесса, идеальный сгусток познавательных усилий людей. Научная деятельность генерирует знание, точнее, особый тип знания, именуемый научным знанием. Благодаря деятельности наука представляет собой динамичный функционирующий организм, существующий в той мере, в какой имеет место порождение знания, его созидание, производство. Иначе говоря, в науке следует видеть особую отрасль духовного производства – производство научного знания [127]. В этих определениях отражается единство духовной и материальной деятельности, результата и процесса, знания и способов его получения.

Анализ научных работ в области методологии педагогики показывает, что существуют различные позиции в понимании методологии вообще и методологии педагогики в частности. В. И. Загвязинский дает такое определение методологии педагогики: «...это учение о педагогическом знании и процессе его добывания, т. е. педагогическом познании. Она включает:

1. Учение о структуре и функции педагогического знания, в том числе о педагогической проблематике;
2. Исходные, ключевые, фундаментальные, философские, общенаучные и педагогические положения (теории, концепции, гипотезы), имеющие методологический смысл;
3. Учение о методах педагогического познания (методология в узком смысле слова)» [64, с. 7].

Современный этап в развитии методологии педагогики связан с разработкой как методов познания, так и «...методов преобразования педагогической действительности, с раскрытием преобразовательной роли методологического знания» [30, с. 95].

Если проанализировать трактовки методологии педагогики в хронологической последовательности, то можно, во-первых, зафиксиро-

вать, в чем именно различаются представления о ней, и, во-вторых, обнаружить тенденции изменений этих представлений [1, с. 22]. В понимании сути методологии учеными-педагогами можно выделить несколько подходов, фиксируемых в ходе развития педагогической науки. Данной проблеме посвящены монографические исследования Н. А. Вершининой, А. П. Тряпицыной и др.

Первый подход можно назвать «гносеологическим». Он характеризуется тем, что понятие «методология» трактуется как очень близкое по своему содержанию к понятиям «гносеология», «теория познания». Сторонники этого подхода сосредоточивают внимание лишь на одной стороне сущности методологии, понимая ее только как учение о методах познания или о самом процессе познания явлений, оставляя без внимания ее другую сторону, не рассматривая ее как учение о методах преобразования действительности, тем самым ограничивая методологию гносеологическими рамками. Одна из первых попыток объяснения методологии в отечественной педагогике принадлежит О. В. Трахтенбергу (1928), который представлял ее как систему методов познания и систему знания о принципах и методах познания. Вместе с тем в работе этого автора встречается утверждение о том, что педагогическая методология должна служить для выработки принципов организации и осуществления педагогического процесса. В этом высказывании усматривается явно «практический» аспект методологии, а не глубоко «познавательный». Однако это направление мысли не получило дальнейшего развития.

В последующих работах методологов педагогики (А. М. Арсеньев, Н. К. Гончаров, М. А. Данилов, Ф. Ф. Королев и др.) [3, 50, 51] утверждается «гносеологический» подход, согласно которому «методология педагогики – есть система знаний об исходных положениях, об основании и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, верно отражающих непрерывно изменяющуюся педагогическую действительность в условиях развивающегося общества» [52, с. 86]. Можно констатировать, что большинство исследователей методологических проблем педагогики развивали именно этот подход.

Другой подход в понимании методологии, который можно назвать «идеологическим», характеризуется представлениями о ней как о некой системе философских и (или) идеологических принципов, при-

чем эта система, как правило, мыслится как существующая за пределами самой педагогической науки. Например, Б. Т. Лихачев утверждал, что «методология науки, ее исходные положения и принципы, сущность и система понятий определяются, прежде всего, философской концепцией, не являющейся составной частью данной отрасли научных знаний» [107, с. 520]. Долгое время существовала точка зрения, согласно которой основу педагогики составляет марксистско-ленинская методология и никакой другой методологии, существующей якобы внутри самой педагогики, не должно быть. Причем характерно, что и марксистско-ленинская методология часто воспринималась скорее как совокупность идеологических ориентиров, нежели как система методов познания. Фактически при этом подходе понятием «методология» подменялись понятия «идеология», «философия».

Третий подход (условно назовем его «научно-педагогическим») отличается пониманием методологии как особой научной области в структуре педагогики, изучающей саму эту науку и средства ее развития – процедуры научно-педагогических исследований. Согласно такому подходу, «методология педагогики есть система знаний, а также система деятельности по получению таких знаний и методологическому обеспечению специально-научных педагогических исследований» [90, с. 9].

Философы, разрабатывающие проблемы методологии на общенаучном уровне (А. Г. Спиркин, Э. Г. Юдин, М. Г. Ярошевский и др.) настаивают на необходимости различать методологию познания как учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности и ее результате – самом знании и методологию практической деятельности как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности.

Идеи развития методологии практики в различных сферах общественного производства продуктивно разрабатывают новосибирские философы В. П. Ворожцов, А. Т. Москаленко, В. П. Фофанов, М. П. Шубина и др. В частности, развивая этот подход, В. П. Фофанов говорит о необходимости формирования в системе науки двух относительно обособленных подсистем, «...которые могут быть названы познавательной и прикладной. Первая дает на выходе знания-отображения в виде научных теорий. Однако для их получения используются методы научного познания, их формирование и функционирование рефлексированы в методологии научного познания, также входящей в состав познавательной подсистемы науки.

Вторая дает на выходе собственно прикладное знание – методы практики. Однако для их получения необходимы особые знания-отображения, получение которых является специальной промежуточной задачей, решаемой при разработке методов практики. Процессы получения этих знаний могут быть названы прикладными исследованиями. Они составляют внутреннее посредствующее звено прикладной подсистемы науки. Развитие и функционирование методов практики рефлексивируется в методологии практики, которая входит в состав прикладной подсистемы науки» [1, с. 23]. Такого рода утверждения полностью адекватны общим представлениям о методологии как учении о методах познания и преобразовании действительности и являются конкретизацией этих представлений на общенаучном уровне. Подобная конкретизация может и должна быть осуществлена на уровне каждой отдельной науки, например педагогики. Однако в настоящее время такое понимание методологии в структуре педагогической науки не является общепризнанным.

Вопрос о практической направленности педагогической методологии, ее преобразующей функции активно дискутировался в печати в конце 1980-х – начале 1990-х гг. Мнения ученых разделились, и фактически их можно свести к трем основным позициям.

Первая позиция построена на отрицании какой-либо практической направленности методологии педагогики: она представляет собой систему знаний об основании и структуре педагогической науки, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также систему деятельности по методологическому обеспечению специально-научных исследований [92]. Этой позиции придерживались В. Е. Гмурман, М. А. Данилов, В. И. Загвязинский и др. Согласно ей объектом методологии педагогики является только педагогическая наука и научная («специально-научная» в терминологии В. В. Краевского) деятельность. Фактически в этой позиции объединяются «гносеологический» и «наукovedческий» подходы, сторонниками которых признается лишь методология науки и отрицается методология практики. Термины «методология педагогики» и «педагогическая методология» понимаются только как методология науки.

В рамках второй позиции практическая направленность педагогической методологии признается, но выражается не вполне отчетливо: ее либо просто декларируют, объединяя в одно целое с научной на-

правленностью [38, 39, 134], либо связывают с внедрением научных достижений в практику, усматривая именно в этом практически-преобразующую функцию педагогической методологии [190, 207]. «Методология педагогики включает в себя учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области теории и практики» [186, с. 57–58]. «Методология педагогики – это определенная система норм, принципов теоретической и практической деятельности и знаний о ней» [207, с. 28–29]. «Методологическое знание может быть определено не только как знание о знании и знание о познании, но и (это следует подчеркнуть) как знание о преобразовании соответствующего объекта» [37, с. 8].

Третья позиция характеризуется утверждением правомерности существования в педагогике не только методологии науки, но и методологии практики. Полемизируя с учеными, включающими в методологию такой аспект, как внедрение полученного наукой знания, яркий представитель этой позиции М. С. Бургин утверждает, что подобное внедрение не входит непосредственно в функции науки, так как в этом случае оказались бы размытыми границы научной деятельности и разных научных областей. Ведь знания, полученные в одной науке, могут быть применены в других науках и таких областях действительности, которые не являются непосредственными объектами данной науки. Практическую значимость методологии педагогики М. С. Бургин видит не во внедрении научных результатов в практику, а в изучении связей педагогики с ее предметной областью – педагогической практикой: «Методология не должна заниматься внедрением научных результатов, но в круг ее задач входит определение путей внедрения, общих подходов и принципов реализации таких процессов» [25, с. 34].

Проблему научного статуса методологии в педагогике затрагивает и В. И. Журавлев, особо обращая внимание на ее практические функции, которые видятся в разработке управленческих предписаний для создания научно обоснованной технологии конкретной деятельности. В. И. Журавлев делает вывод о том, что перспективы становления и развития методологии науки и практики просматриваются в двух тенденциях. «Одна из них – все более масштабное проникновение методологии в различные сферы научной и практической деятельности, всеобщее признание ее как инструмента познания и преобразования деятельности. Другая – рост, развитие, расширение методологических опе-



раций, обеспечивающих более совершенную и продуктивную познавательную и предметно-производственную деятельность» [62, с. 74]. Примечательно, что в связи с рассмотрением проблем методологии ученый упоминает праксеологию как «сравнительно молодую научную дисциплину», находящуюся «на границе методологии и предметно-практической деятельности», которой «принадлежит функция выработки обобщенных норм целесообразной деятельности в любой сфере», что, по мнению В. И. Журавлева, «сближает праксеологию с методологией» [62, с. 75–76]. Такое понимание представляется наиболее адекватным и позволяет естественным образом отделить друг от друга (не смешивая и не путая) методологии разных сфер деятельности – науки и практики.

Для раскрытия сущности рассматриваемого понятия важно обратить внимание на то, что методология педагогики наряду с указанными выполняет и другие функции:

1) определяет способы получения научных знаний, которые отражают постоянно меняющуюся педагогическую действительность (М. А. Данилов);

2) направляет и предопределяет основной путь достижения конкретной научно-исследовательской цели (П. В. Копнин);

3) обеспечивает всесторонность получения информации об изучаемом процессе или явлении (М. Н. Скаткин);

4) помогает введению новой информации в теорию педагогики (Ф. Ф. Королев);

5) обеспечивает уточнение, обогащение, систематизацию терминов и понятий педагогической науки (В. Е. Гмурман);

6) создает систему информации, опирающуюся на объективные факты и логико-аналитический инструмент научного познания (М. Н. Скаткин) [30, с. 98–99].

Таким образом, *методология педагогики* – это концептуальное изложение цели, содержания, методов исследования, которые обеспечивают получение максимально объективной, точной, систематизированной информации о педагогических процессах и явлениях.

Современная философия рассматривает науку как специфическую деятельность, существенно отличающуюся от других сфер человеческой деятельности. Главной целью, определяющей научную деятельность, является получение знаний о реальности. Другими слова-

ми, продуктом науки становятся научные знания. В структуре научного знания отечественные философы (С. В. Девятова, В. И. Купцов) вычленяют три уровня:

- 1) локальное знание, которое в любой научной области соотносится с теорией;
- 2) знания, составляющие целую научную область;
- 3) знания, представляющие всю науку.

Основным отличительным признаком науки служит то, что она «...является знанием, основанным на фактах и организованным таким образом, чтобы объяснять факты и решать проблемы» [88, с. 308–309].

Науки никогда не конструируются из кусочков знания, взятых из разных систем. Они возникают в ходе внутреннего развития какой-то системы теоретического знания на основе вновь открытых фундаментальных закономерностей, служащих основой нового метода познания.

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 [155, с. 90].

По этому поводу М. Н. Скаткин пишет: «Существование любой науки как самостоятельной отрасли научного знания оправдано лишь в том случае, если у нее есть свой специфический предмет исследования, отличный от предметов других наук» [177, с. 135].

Наука, с одной стороны, – это одна из форм человеческого сознания наряду с искусством, религией, с другой – сфера исследовательской деятельности, направленная на производство новых знаний, их систематизацию, создание теорий в области своего предмета. Каждая наука имеет объект исследования, но в одном и том же объекте изучения разные науки выделяют свой предмет исследования – ту или иную форму бытия объективного мира, ту или иную сторону процесса развития природы и общества. Самостоятельность любой науки определяется, преж-

де всего, наличием собственного предмета исследования, который специально не изучается никакой другой научной дисциплиной.

Обособление и формирование педагогики как науки были вызваны к жизни растущими потребностями общества в создании специальных учебно-воспитательных учреждений, в теоретическом осмыслении и обобщении стихийно складывающегося опыта обучения и воспитания подрастающих поколений, специальной подготовки их к жизни. Образование и воспитание, таким образом, превратились в объективную потребность общества и стали важнейшей предпосылкой его развития.

Педагогика является наукой о специально организованной целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения [148, с. 125]. Поскольку педагогика – сложная комплексная наука о становлении человека, в ней присутствуют практический и теоретический аспекты. Педагогическая практика – это непосредственная деятельность учителей и воспитателей, профессиональных педагогов, предъявляющая свои требования как к субъектам и объектам педагогики, качеству учебно-воспитательного процесса, так и к теории и методологии науки. Она диктует основные направления и формы развития педагогики. Одна из форм проявления единства науки и практики в сфере образования заключается в том, что они осуществляют одну и ту же функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества путем приобщения каждого человека к культуре, развития его личности. Другая форма – единая система их взаимосвязи, наличие которой – необходимое условие влияния педагогической науки на практику и выполнения практикой роли источника научного знания.

Педагогическая наука на основе анализа педагогической практики позволяет выдвигать и осмысливать научные гипотезы, проверять полученные научные факты, формулировать установленные положения, что в итоге способствует ее всестороннему развитию.

В современных условиях педагогику рассматривают как науку и практику обучения и воспитания человека на всех возрастных этапах его личностного и профессионального развития, поскольку:

1) современная система образования и воспитания касается практически всех людей;

2) во многих странах создана система непрерывного образования человека;

3) она включает в себя все звенья – от дошкольного образования до профессиональной подготовки и различных форм и видов повышения квалификации.

Спектр отраслей педагогики значительно расширился в конце XIX – начале XX в. Сегодня активно развиваются такие отрасли, как общая педагогика, история педагогики, сравнительная, социальная, коррекционная, пенитенциарная педагогика и др.

Поскольку объектом обучения и воспитания является человек, постольку педагогика относится к наукам о человеке и занимает определенное место в системах человекознания и гуманитарных наук.

Известно, что каждая наука имеет свой объект и предмет исследования. Прежде чем определить объект и предмет профессиональной педагогики, остановимся кратко на определении их в педагогике.

В учебной литературе отмечается, что педагогика в качестве своего объекта имеет систему педагогических явлений, связанных с развитием индивида. В связи с этим И. П. Подласый считает, что предметом педагогической науки в его строго научном понимании является *воспитание как особая функция человеческого общества* [155, с. 12]. Другие авторы полагают, 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 [22, с. 174].

А. М. Новиков пишет, что педагогику обычно определяют как науку об обучении и воспитании или как науку об обучении, воспитании и развитии. Но наличие союзов «и», «или» говорит о неоднозначности объекта науки, что недопустимо. Кроме того, эта двойственность наличествует и в определении образования. Вместе с тем объект у любой науки должен быть один. Автор предлагает определить образование как развитие жизненного опыта человека, а педагогику – как *науку о развитии жизненного опыта человека* (обучающегося). Это и есть предмет педагогики [136, с. 25]. Таким образом, личность в системе образования необходимо рассматривать с трех позиций: воспитания, обучения и развития.

Не оспаривая представления различных авторов о предмете педагогики, хотелось бы обратить внимание еще на один из современных подходов в педагогических исследованиях, а именно на личностно ориентированный подход, который активно развивается в послед-

нее время. В свете данного подхода объект и предмет педагогической науки выглядят несколько иначе. 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);
- биопсихические свойства (темперамент, половые и возрастные особенности) [154, 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.

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.).

Изучение представлений о профессиональной компетентности учителя демонстрирует существенные изменения в подходах: от разработки основ формирования педагогической направленности учителя (С. Т. Каргин, А. А. Орлов, И. Я. Фастовец и др.) и развития профессионально важных качеств и личности в целом (Н. В. Кузьмина, Н. Д. Левитов, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин и др.) к определению сущности и истоков педагогического творчества (В. И. Загвязинский, М. М. Поташник и др.).

Э. Ф. Зеер, основываясь на идеях К. К. Платонова, спроектировал четырехкомпонентную профессионально обусловленную структуру личности специалиста, включающую в себя:

- профессиональную направленность (склонности, интересы, отношения, ожидания, установки, мотивы);
- профессиональную компетентность (профессиональные знания, умения и навыки, квалификация);

- профессионально важные качества (внимательность, наблюдательность, креативность, решительность, контактность, самоконтроль, самостоятельность и др.);

- профессионально значимые психофизиологические свойства (энергетизм, нейротизм, экстравертированность, зрительная координация, реактивность и др.).

В процессе развития подструктур происходит их взаимодействие, что приводит к образованию интегрированных профессиональных качеств, в том числе конкурентоспособности, профессиональной мобильности, продуктивности профессиональной деятельности, и способствует профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры [57, с. 64].

В рамках теории профессионального образования следует различать понятия «специалист» и «профессионал». Специалист – это работник, обладающий необходимыми для данной квалификации знаниями, умениями и навыками. Профессионал – это социально и профессионально компетентный работник с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающийся индивидуальным стилем деятельности. Современному производству и обществу требуются именно профессионалы.

Рассматривая методологические основы науки, обычно придают методологическому знанию характер преимущественно нормативного знания, указывающего, каким образом следует действовать для достижения желаемых (нормативно заданных) результатов и в теории, и в практике образования. Безусловно, для педагогики в целом и для профессиональной педагогики в частности нормативное знание имеет важное значение, поскольку оно напрямую связано с технологическими, практико-ориентированными, методическими установками относительно целесообразной организации образовательного процесса. Но, как отмечает А. М. Новиков, «знанию о должном» должно предшествовать «знание о сущем», о качественных, сущностных особенностях тех объектов, которые предполагается включить в зону нормативного регулирования. Именно поэтому, прежде чем ответить на вопрос о том, как следует действовать в той или иной педагогической ситуации, надо сформировать как можно более полное понимание того, что представляет собой соответствующий объект педагогического воздействия [136, с. 23]. «Знание о сущем» предполагает всестороннее, системное,

междисциплинарное изучение явлений и объектов педагогической действительности, вычленение наиболее общих, инвариантных параметров и характеристик, отражающих особенности рассматриваемых явлений и процессов. Это означает, что при всей вариативности образовательных систем, особенно очевидной в сфере профессионального образования, важно выделить их общие свойства [136, с. 24].

### **3.2. Методологические аспекты профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики**

На основе определения профессиональной педагогики возможно выявить ее объект и специфический предмет исследования. Отметим, что в понимании объекта и предмета педагогики, а тем более профессиональной педагогики отсутствует единство. По мнению А. М. Столяренко, «объектами исследований и практического интереса педагогики становится широкий круг реалий жизни общества: их структуры, субъекты, факторы и условия жизнедеятельности, оказывающие влияние на воспитанность, образованность, обученность, развитость граждан, на цивилизованную (и непременно духовную) самореализацию каждого человека в жизни» [184, с. 51–52]. Опираясь на понимание статуса педагогики как социогуманитарной науки, сферой действительности, которая может стать объектом современной педагогики, считают *педагогическую реальность (действительность)* [30, с. 149].

Основанием для такого утверждения служат современные философские положения о существующей реальности как об открытой, незамкнутой системе. Изменения, начавшиеся с 1990-х гг. в российской действительности, показывают, что в нашей стране возникла новая «...социально-педагогическая аура среды жизнедеятельности человека... существеннейшим образом отличающаяся от прежней, сводившейся преимущественно к непосредственному общению с находящимися рядом родителями, знакомыми, соучениками, сокурсниками, коллегами. Это качественно новая среда, в которой представлены, приближены, интегрированы, усилены факторы, прежде не имевшие особого значения. Она расширилась по числу и качеству факторов, “привнесенных дальними социальными ветрами”» [184, с. 162]. Очевидно, что понимание и признание этих перемен не позволяют огра-

ничивать объект педагогики только рамками школы или любых других образовательных организаций. Современные педагоги все яснее и настойчивее формулируют позицию, согласно которой объектом педагогического интереса выступает педагогическая действительность в широком социальном контексте.

«Социально-педагогическая действительность, – считает А. М. Столяренко, – это реально существующая социальная среда жизнедеятельности людей, обладающая особыми феноменами, закономерностями и механизмами, которые оказывают на человека, малые группы и общности педагогическое – воспитательное, просвещающее, обучающее, развивающее – влияние» [184, с. 165]. Такое понимание объекта педагогики повышает ее ответственность перед обществом. В связи с этим, выделяя в качестве объекта педагогики образование, В. В. Краевский замечает: «Образованием интересуются не только педагоги. Его изучают и представители других наук. Существует 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» [91, с. 35].

Как справедливо отмечает Н. А. Вершинина, «...на человека как на объект изучения одинаково внимательно смотрят философы, психологи, социологи, антропологи, педагоги и другие специалисты, но каждый под своим углом зрения. А угол зрения определяется предметом исследования. Иначе говоря, предмет – это определенный аспект, сторона объекта, взятая данной наукой в качестве главной. Следовательно, специфика науки определяется не объектом и даже не методом, а ее предметом. Каждая наука будет считаться состоятельной, если она имеет такой предмет, если его исследует только она и не исследуют другие. Педагогика имеет свой предмет исследований, который связан с педагогическим качеством объектов, ее интересуют только те объекты и их связи, которые обладают таким качеством» [30, с. 151].

«Предмет педагогики есть везде, – считает А. М. Столяренко, – где осуществляется образование, воспитание, обучение, развитие и самореализация граждан (независимо от возраста и социального положения, в педагогических учреждениях и в процессе труда, досуга, се-



мейной 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» [184, с. 243]. Педагогические качества личности проявляются только тогда, когда происходит обмен деятельностью, смысл которого в том, что один человек (учитель) делает то, что направлено на возвышение сущностных сил другого человека (ученика). По меткому выражению И. А. Колесниковой, «педагогика – это сфера интеграции с миром другого» [85, с. 91], т. е. интеграции учителя – ученика, родителя – ученика, наставника (мастера) – обучающегося и др.

Рассмотрение человека как высшей ценности общественного прогресса, а не средства его ускорения обуславливает выделение в качестве ведущей объективной характеристики педагогического развития человека как индивида, личности, субъекта деятельности и общения, индивидуальности. Такое же понимание педагогического представлено в определении объекта и предмета педагогической науки, данном В. В. Краевским, который 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» [91, с. 11].

Возникнув как наука о воспитании детей и молодежи, педагогика по мере расширения границ воспитания и сферы действия разнообразных факторов в жизни общества все более становилась наукой об общих закономерностях образования людей всех возрастов. Современные социокультурные факторы детерминируют изменение понимания педагогической действительности, прежде всего, через иное понимание образования, которое напрямую связывается с устойчивым развитием общества. «*Образование теперь рассматривается в качестве длящегося всю жизнь процесса*» [153, 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» [85, 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. Гинецинский, 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 изменяются 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 [30, с. 154]. Поэтому, считает Н. А. Вершинина, предметом педагогики является *взаимодействие субъектов целенаправленных процессов, ориентированное на содействие реализации потребности человека в самоактуализации* [30].

Т. Кун, говоря о структуре научных революций, выделял два различных состояния в деятельности научных сообществ: нормальное и аномальное. Аномальный период автор связывал с изменением парадигмы. Новые парадигмы рождаются лишь тогда, когда возникают противоречия, вынуждающие ученых пересматривать свои гипотезы [159, 199]. В рамках «старой» механистической гносеологии процессы эволюции и самоорганизации просто не находили своего отражения. Так, для описания неустойчивых процессов И. Р. Пригожиным были введены понятия внутреннего и внешнего времени. «Время – не только существенный компонент нашего внутреннего опыта и ключ к пониманию истории человечества, как на уровне отдельной личности, так и на уровне общества. Время – это ключ к пониманию природы. ...Время как необратимость более не отделяет нас от природы. Наоборот, второе начало термодинамики выражает нашу принадлежность к непрерывно эволюционирующей Вселенной» [160, с. 14]. Современный период в развитии педагогической науки можно назвать аномальным,

поскольку происходит кардинальная переоценка, пересмотр вековых ценностей, выход на новый виток развития общества в целом и образования в частности.

Отталкиваясь от рассуждений современных ученых в сфере методологии педагогики, опираясь на антропологический, аксиологический подходы, попытаемся представить свое видение методологии профессиональной педагогики.

Образование должно быть ориентировано на развитие личности и индивидуальности растущего человека, на реализацию заложенных в нем возможностей. Педагогика как наука об образовании и образованной личности в системе образования ставит перед собой новые цели и определяет новые средства их достижения. Перед профессиональной педагогикой стоят еще более важные цели, поскольку от нее зависит, какие специалисты, какие профессионалы будут в нашей стране в близком и отдаленном будущем.

Следуя философской и общенаучной методологии науки, для обоснования специфики профессиональной педагогики как самостоятельной педагогической отрасли необходимо определить ее предмет исследования.

В одном из учебников по профессиональной педагогике была сделана попытка философского осмысления профессиональной педагогики как науки. Ее предмет был определен следующим образом: «Предметом профессиональной педагогики является процесс формирования профессионально значимых качеств личности с учетом специфических особенностей профессионального образования того или иного уровня и профиля» [162, с. 14]. Далее говорилось, что такого сугубо процессуального видения и определения предмета профессиональной педагогики недостаточно. Авторы отмечали, что в педагогике наряду с жанром практической педагогической деятельности существует и жанр многоплановой (научно-исследовательской, методической) деятельности по проектированию и конструированию педагогических систем, по обоснованию целей и содержания образования, которые, в свою очередь, создают предпосылки для обоснованного выбора методов, средств и организационных форм образовательной деятельности. С учетом изложенного определение сформулировано следующим образом: «Предмет профессиональной педагогики приобретает двухаспектный, двуединый характер: педагогический процесс формирования требуе-

мых профессиональных качеств личности и педагогическая система, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования» [162, с. 15]. Во многом соглашаясь с данной трактовкой, уточним некоторые моменты.

С точки зрения философии образования (хотелось бы сказать «философии профессионального образования»), но такой области научного знания пока нет, хотя необходимость ее выделения становится весьма насущной и сам термин уже существует) *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.

Следует уточнить, что допрофессиональное образование на базе общеобразовательной школы понимается как подготовка к собственно профессиональному образованию, будущему овладению профессией, но, тем не менее, это важный жизненный этап, которому сегодня уделяется большое внимание в педагогической и психологической литературе. С. Н. Чистякова отмечает, что выстраивание, проектирование послешкольного образовательно-профессионального маршрута начинается в школе. Профессиональная ориентация рассматривается ею в единстве с профессиональным самоопределением [200, с. 18]. Профессиональную ориентацию и профессиональное самоопределение на уровне общеобразовательной школы можно определить как важные элементы допрофессионального образования. В то же время между ними есть существенное различие и они не исчерпывают содержания допрофессионального образования.

Проблемы профессиональной ориентации разрабатываются достаточно давно. В частности, Г. Мюнстерберг, занимаясь проблемами психологии труда, в своей монографии «Основы психотехники», опубликованной в 1914 г., подробно изложил три основные проблемы, которые, по его мнению, должна решить психотехника: 1) профессиональный подбор; 2) анализ трудовой деятельности с целью ее оптимизации; 3) изучение психологических качеств личности, активизированных в труде [131, т. 2, с. 12]. Профессиональная ориентация – это

информационная и организационно-практическая деятельность семьи, учебных заведений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда. Одним из субъектов профессиональной ориентации выступают учебные заведения, которым отводится решающая роль в данном процессе в связи с тем, что ведущим видом деятельности в школьный период является обучение. Координируется профориентационная деятельность специализированными профориентационными службами, в составе которых действуют центры, бюро, кабинеты и др.

Профессиональное самоопределение молодежи понимается как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ ее самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение осуществляется в процессе преподавания основ наук, в ходе экономической, трудовой и профессиональной подготовки. Здесь еще больше усиливается роль учебных заведений, поскольку происходит вплетение в учебный процесс профессионального компонента. Общеобразовательная школа выполняет как функцию профессиональной ориентации и оказания помощи в профессиональном самоопределении, так и функцию непосредственной практической подготовки обучающихся к получению профессионального образования.

В настоящее время в отечественной педагогической науке не уделяется должного внимания концептуальному осмыслению проблемы подготовки подростка к послешкольной социально востребованной деятельности в стремительно меняющихся социокультурных и профессионально-производственных условиях. Важнейшей задачей современного общего образования является не обеспечение усвоения знаний, а создание условий для становления и развития индивидуальных образовательных и культурных потребностей обучающихся. Школа должна не только предоставить учащемуся доступ к соответствующей образовательной среде, но и помочь ему самореализоваться в ней. Поэтому в системе общего образования оперируют такими общими для всех результатами образования, как ключевые и иные компетентности (А. В. Хуторской), универсальные умения (А. Н. Тубельский), базовые способности (А. М. Лобок).

Результатом педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников является сформированность профориентационно значимой компетентности и способности выступать в качестве субъекта образовательно-профессионального выбора, выражающихся в готовности:

- испытывать и удовлетворять потребность во взвешенном выборе направления продолжения образования, в последующей самореализации в области избранного образовательного профиля; в самовыражении в образовательном и профессиональном сообществе, в продуктивном освоении образовательной среды;

- выбирать варианты получения образования и профессионального развития из предлагаемых образовательным пространством или конструировать собственные;

- распознавать и преодолевать внешнее манипулятивное влияние на процесс становления субъектной позиции, что затрагивает проблемы проектирования образовательного и профессионального маршрута [168].

Условно можно выделить следующие взаимосвязанные этапы до-профессионального образования:

1) дошкольный. У детей закладывается положительное отношение к людям труда и их занятиям, начинают формироваться первоначальные трудовые умения в доступных ребенку видах деятельности;

2) пропедевтический (начальная школа). Через участие в различных видах познавательной, игровой, трудовой деятельности у младших школьников возникает понимание роли труда в жизни человека и общества, проявляется интерес к профессиям родителей и т. п.;

3) 1-я ступень основной школы (5–7-й классы). Участвуя в различных видах практической деятельности, ведущими среди которых являются познавательная и трудовая, подростки постепенно осознают свои интересы, способности и общественные ценности, связанные с выбором профессии;

4) 2-я ступень основной школы (8–9-й классы). Начинает формироваться профессиональное самосознание. Школьники соотносят свои идеалы и реальные возможности выбора сферы будущей деятельности. На этом этапе они вовлекаются в активную познавательную и трудовую деятельность, но одновременно им оказывается помощь в овладении методиками диагностики в интересах выбора профессии;

5) полное среднее образование (10–11-й классы). Происходит профессиональная ориентация на базе углубленного изучения отдельных учебных предметов. Особое внимание уделяется формированию профессионально значимых качеств, коррекции профессиональных планов; учащимся оказывается помощь в саморазвитии и самоподготовке к избранной профессиональной деятельности.

Знания, которые являются теоретической базой и способствуют выработке будущих профессиональных умений и навыков обучающихся, реализуются пока только на отдельных уроках технологии, изобразительного искусства, музыки. Однако в ряде школ в настоящее время вводятся факультативы под названием «Профессиональная карьера». Внеучебные занятия в кружках моделирования, автодела, ручного труда (вязание, вышивание), спортивных секциях также способствуют выработке определенных профессиональных умений, формированию компетенций обучающихся.

К допрофессиональному образованию можно отнести и профессионально-образовательные общественные отношения в рамках дополнительного образования (художественного, музыкального, хореографического, театрального и др.).

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования предусматривает для старшеклассников возможность сосредоточиться на профильных предметах и отказаться от тех, которые не будут соответствовать выбранному профилю.

Собственно профессиональное образование (профессиональное обучение, среднее профессиональное образование, высшее образование, подготовка кадров высшей квалификации, повышение квалификации, переквалификация, переобучение и т. д.) – то, что сегодня называют обучением в течение всей жизни, является результатом успешного допрофессионального образования в школе. Профессиональная педагогика присутствует там и тогда, где и когда речь идет о развитии и совершенствовании профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций.

Для практической реализации профессионального самоопределения личности важны социально-экономическая диагностика динамики развития профессий; разработка практических моделей профессионального самоопределения с учетом различных форм партнерства общеобразовательных школ с производством и послешкольной систе-

мой профессиональной подготовки молодежи; анализ педагогического опыта и разработка программной и учебно-методической литературы, учитывающей психологический и возрастной подходы к профессиональному самоопределению.

Представляет особый интерес опыт осуществления допрофессионального образования в других странах. Термина «профессиональная ориентация» за рубежом не существует, однако есть термин «развитие карьеры». Career Development представляет собой обширную сферу деятельности, включающую хорошо подготовленных специалистов, имеющих в своем распоряжении мощные информационные и методические ресурсы.

Среди западных специалистов находит признание системный подход, с помощью которого профориентация и трудоустройство рассматриваются как составные части единого комплекса, включающего профинформацию, профсовет и консультирование, профотбор и профподбор, трудоустройство и меры по адаптации к трудовой деятельности, что в целом обозначается термином «переходные услуги».

Организация профориентационной работы в Японии в значительной степени обусловлена особенностями системы образования. Одна из главных целей образования – подготовка к построению карьеры: вооружение учащихся основными знаниями о профессиях, развитие у них профессиональных навыков и способности выбирать курсы, которые отвечают планируемому профессиональному пути, соответствующему их личным склонностям и качествам. Зарубежный опыт полезен и для российской школы в плане допрофессиональной подготовки учащихся.

В связи с этим можно предположить, что для реализации программы формирования профессионально компетентной личности важен этап допрофессиональной подготовки, вследствие чего возникает необходимость применения уже в школе методов не только общей, но и профессиональной педагогики.

Обращаясь к истории, следует обратить внимание на то, что К. Маркс, говоря о техническом (или политехническом) образовании (а применительно к сегодняшней ситуации можно говорить и о профессиональном образовании), отмечал, что оно должно знакомить с основными принципами всех процессов производства и в то же время давать ребенку или подростку навыки обращения с простейшими ору-



диями всех производств. Таким образом, необходимость допрофессиональной подготовки была очевидна еще в XIX в., в период промышленной революции.

Согласно К. Марксу, крупная машинная промышленность требует всесторонне развитых рабочих, пригодных к многообразным видам труда, к перемене труда. Эта тенденция становится вполне ясной уже при капитализме. И хотя в тот период не было термина «компетентность», требование пригодности к разным видам деятельности, гибкости реакции на перемены в труде являлось требованием к работнику нарождающегося индустриального общества. На основе тщательного изучения развития промышленности в Англии К. Маркс пришел к выводу о том, что соединение обучения с производительным трудом на индустриальной основе в условиях капитализма уже является зародышем воспитания будущего. Он показал в «Капитале», что благодаря фабричному законодательству в Англии происходит соединение с фабричным трудом только элементарного обучения. Но «...не подлежит никакому сомнению, что неизбежное завоевание политической власти рабочим классом завоюет надлежащее место в школах рабочих и для технологического обучения, как теоретического, так и практического» [116, т. 23 с. 469]. Только в обществе будущего, полагал К. Маркс, возможно осуществление в полной мере политехнического образования.

Закон перемены труда, открытый К. Марксом, сегодня особенно актуален. В эпоху постиндустриального и информационного общества выходят на передний план новые требования к обучающейся личности. Компетентность, мобильность, умение переучиваться, психологически перестраиваться в новых экономических условиях, менять виды деятельности и т. д. – все это необходимо и актуально для людей, вступающих на трудовой путь.

Таким образом, 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) 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. В этом заключается суть внутренней логики развития профессиональной педагогики как самостоятельной науки и в определенном смысле практической сферы деятельности. Образовательные стандарты общего и профессионального образования сегодня носят интегрированный, во многом преемственный характер. А вот проблема соотношения требований профессиональных стандартов и образовательных стандартов подготовки бакалавров, специалистов, магистров – выпускников организаций профессионального образования – в ближайший период приобретет особую актуальность, поскольку работодатели будут предъявлять к выпускникам разработанные ими требования. В настоящее время активно идет процесс создания профессиональных стандартов, в соответствии с которыми необходимо разрабатывать новое поколение стандартов профессионального образования.

Переход от знаниевого подхода к компетентностному способствует в первую очередь переосмыслению форм и содержания образовательного процесса в общеобразовательных организациях нашей страны. Сегодня возникла потребность в построении системы знаний, необходимой и достаточной для полноценного овладения обучающимися основами деятельности, совершенствовании системы знаний о деятельности, ее целях, способах, средствах и условиях. Важен поиск возможностей соединения формирования теоретических знаний обучающегося с его личными, в том числе практическими, потребностями, ценностными ориентациями. В этом случае влияние профессиональной педагогики как науки о формировании профессионально компетентной личности распространяется отчасти и на общее образование. Она предъявляет к нему современные требования, четко определяя предмет и цели своего воздействия на обучающуюся личность. Важным в этом контексте представляется сочетание процессов социализации, профессионализации и индивидуализации, что находит отражение в теоретических основах профессиональной педагогики как науки о развивающейся личности в системе профессионально-образовательных отношений.

### 3.3. Методы профессиональной педагогики

Определение профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки является сегодня важной теоретической и практической проблемой, поскольку она выступает основанием, методологией для реализации практической программы – формирования профессионально компетентной личности.

Многие ученые отмечают, что одним из важнейших признаков самостоятельности науки является наличие специфических методов исследования. По мнению П. В. Копнина, зрелость науки определяется ее методом, наличие которого свидетельствует о способности возникшей системы знания к саморазвитию, обогащению новыми положениями [88, с. 492].

Методы составляют важнейшую часть исследовательского процесса. «Под методом исследования, – отмечается в одном из учебных пособий по педагогике, – понимается нормативная модель деятельности, направленной на выполнение определенной научной задачи и реализуемой в совокупности приемов и процедур» [93, с. 237]. Близкую трактовку метода дает М. И. Махмутов, считающий, что «отдельный метод можно определить и как модель поведения – регулятив, содержащий совокупность правил, предписывающих, определяющих целевую направленность деятельности и реализуемых через конкретные действия – приемы и способы деятельности» [122, с. 39]. Нам близка позиция Н. А. Вершининой, которая полагает, что «поскольку особенности развития отраслей педагогики как объекта исследования в большей степени проявляются на фундаментальном уровне, при выборе методов исследования структуры педагогики нужно ориентироваться на методы исследования фундаментального типа» [30, с. 53].

В современной педагогической литературе часто выделяют следующие методы педагогики: обучения, воспитания, целостного педагогического процесса и научно-педагогических исследований. Методы обучения и воспитания помогают в управлении педагогическим процессом, позволяют реализовать разные педагогические цели и задачи. «Методы научно-педагогических исследований – это способы получения педагогами-исследователями знаний о своем предмете с целью установления закономерностей, зависимостей, свойств и построения научных теорий» [149, с. 86]. Данные методы обычно подразделяют на

эмпирические, направленные на анализ педагогических фактов и работу с ними (наблюдение, опрос, изучение документов), и теоретические, которые включают индукцию и дедукцию, обобщение, умение работать с научными источниками и т. д.

Задачей научного метода является достижение новых результатов. В нем фиксируются способы движения к ним, соединяется познание в объективном мире с направленностью человека на дальнейшее познание и преобразование объекта. Система научного знания реализует себя в методе познания и практического действия [88, с. 493–494]. Применительно к предмету профессиональной педагогики (*специально организованный педагогический процесс подготовки человека к профессиональной деятельности в системе профессионально-образовательных отношений*) необходимость изучения его специфическими методами стала сегодня насущной как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Поэтому следующим важным элементом обоснования профессиональной педагогики как науки (после определения ее предмета) является выделение специфических методов исследования. «Сила научного знания заключена именно в методах, точнее методологии его получения, обоснования, проверки. Методология является тем стержнем, который отличает науку от других способов познания действительности... обеспечивает ее действенность, практическую значимость и доверие к получаемым данным» [44, с. 25].

Важной вехой в исследовании данной проблемы стала работа А. А. Кыверялга, посвященная разработке методов в системе профессионально-технического образования. Автор 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 исследованиях в сфере профессиональной педагогики (психологические, физиологические, социологические); 3) специальные (инструментальные методы, исследования в области дидактики профтехобразования); 4) методы обработки результатов исследования [100, 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 столе-

тия. 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. Несмотря на это, следует отметить данную работу как одно из первых исследований, посвященных конкретной методологической проблеме профессиональной педагогики. В классификации и раскрытии содержания методов четко прослеживается системный подход, связь элементов как внутри системы, так и за ее пределами. Профессиональная педагогика представлена как наука, как открытая система, что имеет большое значение для современных исследований. Тем не менее, данную классификацию следует дополнить специальными методами, поскольку современное понимание профессиональной педагогики отличается от существовавшего в период 1970–80-х гг.

В современных научных трудах по профессиональной педагогике применяются как общенаучные, общепедагогические методы, так и специфические методы исследования. Общенаучные и общепедагогические методы подробно рассмотрены в литературе. Что касается специальных методов профессиональной педагогики, то, поскольку ее статус пока еще обосновывается, следует, на наш взгляд, подробнее остановиться именно на этой группе методов.

Особый вклад в исследование проблемы методов профессиональной педагогики внес А. М. Новиков. Он 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 получения 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.» [162, 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. Но наука не стоит на месте, идеи профессиональной педагогики развиваются, а следовательно, и проблема ее методов все более активно входит в круг научных интересов ученых-методологов. На наш взгляд, 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.

Продолжая развитие идей философии профессионального образования, определяя в качестве предмета профессиональной педагогики специально организованный педагогический процесс формирования компетентно-развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений, следует отметить, что специфические методы профессиональной педагогики должны не только носить технологический характер, но и отражать сущность исследуемого предмета, иными словами, его антропологический характер. Методы, выделяемые А. М. Новиковым, несомненно, имеют большое значение применительно к деятельности в сфере профессионального обучения, но, распространяя профессиональную педагогику на допрофессиональное образование и, что очень важно, на другие этапы профессионального образования, необходимо менять акценты.

«В настоящее время вновь меняется ведущая образовательная идея, – пишет В. С. Безрукова, – приходит развивающий тип обучения и на подходе этнокультурный тип. Согласно парадигме развивающего обучения образование должно способствовать становлению развивающего образа жизни человека, строиться на диагностике развития личности (а не на диагностике отбора и селекции, как сейчас), перейти от воспитания культуры полезности к воспитанию культуры человеческого достоинства» [9, с. 132].

В связи с этим методы профессиональной педагогики, на наш взгляд, должны носить личностно ориентированный характер, определять процесс проектирования и собственно сущностное развитие личностной профессиональной траектории обучающегося. Исходя из этого предлагаем выделить как минимум два специфических метода исследования: метод профессионального целеполагания и тесно связанный с ним

метод компетентностного проектирования. Ученые зачастую относят целеполагание к заключительному этапу проектирования либо вообще отождествляют его с проектированием. С этим можно согласиться лишь с точки зрения узкой трактовки этого понятия. Но профессиональное целеполагание можно понимать и в более широком научном смысле. Попытаемся обосновать данную позицию и остановимся на каждом из методов более подробно.

Для выявления специфики профессиональной педагогики и конкретизации метода профессионального целеполагания необходимо условно разделить общее и профессиональное образование не по уровням (это отражено и в Законе РФ «Об образовании» 1992 г., и в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. [138] и не требует отдельного обсуждения), а по иным критериям. Согласно ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», *общее образование* – вид образования, которое направлено 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, которое направлено на приобретение 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 [138].

Этим двум видам образования соответствуют общая педагогика (педагогика общего образования) и профессиональная педагогика (педагогика профессионального образования) как научные отрасли педагогики – науки об образовании, распространяющие свое влияние на данные виды образования. И хотя общее и профессиональное образование частично взаимопроникают друг в друга (согласно принципу двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему [103, 104]), каждое из них имеет свою основную цель, что и определяет их специфику, самостоятельность и роль в обществе.

Следует установить конечную цель общего и профессионального образования и, исходя из нее, строить содержание и определять фор-

мы и методы образовательного процесса для всех уровней образования. Разделяя точку зрения ряда современных ученых, педагогов на общее и профессиональное образование как сквозные виды образования (В. С. Леднев, А. М. Новиков и др.) [103, 136], считаем, что сфера действия общей и профессиональной педагогики распространяется как на общее, так и на профессиональное образование. Целью общего образования является освоение жизненного опыта человечества (в большей степени на теоретическом уровне). Согласно ФГОС, 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). В рамках общего образования осуществляется выработка определенных умений и навыков, в частности письма, счета, чтения, логических умений анализа, синтеза, обобщения и т. д., но главной целью остается формирование знаний, на базе которых предполагается реализовывать комплекс общекультурных и базовых компетенций. 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. И это вполне обосновано и целесообразно. 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. 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). Метод профессионального целеполагания помогает, с одной стороны, выявить специфику профессиональной педагогики, а с другой – определить технологию (формы, средства и методы обучения в общеобразовательной и профессиональной образовательной организации) и особенности формирования значимых качеств личности для достижения конкретно поставленной цели.

В основе ФГОСа начального общего образования лежит системно-деятельностный подход, который предполагает переход к стратегии социального проектирования и конструирования в системе образования на основе разработки содержания и технологий образования, определяющих пути и способы достижения социально желаемого уровня (результата) личностного и познавательного развития обучающихся; гарантированность достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования, что создает основу для самостоятельного успешного усвоения обучающимися новых знаний, умений, видов и способов деятельности, формирования компетенций.

Согласно ФГОСу начального общего образования результаты освоения основной образовательной программы должны отражать в рамках конкретных дисциплин:

1) получение первоначальных представлений о созидательном и нравственном значении труда в жизни человека и общества, о мире профессий и важности правильного выбора профессии;

2) усвоение первоначальных представлений о материальной культуре как продукте предметно-преобразующей деятельности человека;

3) приобретение навыков самообслуживания, овладение технологическими приемами ручной обработки материалов, усвоение правил техники безопасности.

ФГОС основного общего образования нацелен на становление таких личностных характеристик выпускника, как ориентация в мире профессий, понимание значения профессиональной деятельности для человека.

Стандарт устанавливает требования к личностным результатам обучающихся, включающим готовность и способность к саморазвитию, сформированность мотивации к обучению, познанию, выбору индивидуальной образовательной траектории, ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их личностные позиции, социальные компетенции и др.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, выбору профильного образования на базе ориентировки в мире профессий и профессиональных предпочтений, осознанному построению индивидуальной образовательной траектории с учетом устойчивых познавательных интересов.

ФГОС среднего (полного) общего образования ориентирован на становление личностных характеристик выпускника: готовности к осознанному выбору профессии, понимания значения профессиональной деятельности для человека и общества, ее нравственных основ.

Личностные результаты освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования должны отражать осознанный выбор будущей профессии на основе понимания ее ценностного содержания и возможностей реализации собственных жизненных планов; гражданское отношение к профессиональной деятельности как к возможности личного участия в решении общественных, государственных, общенациональных проблем.

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.

Метод профессионального целеполагания определяет специфику профессионального образования в отличие от общего, предполагая их тесное взаимодействие. В то же время новый образовательный стандарт требует системного подхода к формированию личностных качеств обучающегося, к «портрету» выпускника школы.

В. Е. Радионов, проведя науковедческий анализ проблемы педагогического проектирования, выявив и обосновав педагогические тео-

рии, лежащие в основе разрабатываемой им концепции нетрадиционного педагогического проектирования, доказывает правомерность «помещения» педагогического проектирования «...в контекст таких понятий, как прогнозирование, целеполагание, моделирование, эксперимент, конструирование и технология» [1, с. 12].

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* [8, с. 27].

Любой проект всегда предполагает определение конечной цели. Метод проектов применяется в различных областях, в том числе и в педагогике. Подразумевается, что это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов. Сегодня в литературе довольно часто можно встретить исследования, посвященные педагогическому проектированию.

В педагогике метод учебных проектов используют уже почти столетие. Основоположником данного метода считается американский философ-прагматик, психолог и педагог Джон Дьюи, хотя в своих работах он не использовал слово «проект». В книге «Школа и общество» он писал: «С точки зрения ребенка самый большой недостаток школы происходит от невозможности для него свободно, в полной степени использовать опыт, приобретенный вне школы, в самой школе. И, наоборот, с другой стороны он оказывается неспособным применить в повседневной жизни то, чему научился в школе» [58, с. 43]. Не секрет, что сегодня не только школьники не осознают, для чего им нужны те или иные учебные дисциплины в школе, но и некоторые студенты задают подобные вопросы относительно ряда общих дисциплин. Поэтому проблема прагматизма, полезности достаточно важна в процессе обучения как в общеобразовательной, так и в профессиональной образовательной организации.

Главной особенностью метода проектов является обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, соответствующую его личным интересам. Грамотно сформулировать цели – особое умение. С постановки целей начинается работа над проектом. Именно цели являются движущей силой каждого проекта, и все усилия его участников направлены на то, чтобы их достичь.

Если не пожалеть времени и усилий на целеполагание, работа над проектом превратится в пошаговое достижение поставленных целей от низших к высшим. Таким образом, методы профессионального целеполагания и компетентностного проектирования тесно связаны между собой, дополняют друг друга. Профессиональное целеполагание можно воспринимать и как заключительный этап проектирования, и как самостоятельный метод исследования.

*Метод компетентностного проектирования* рассматривается как разновидность метода педагогического проектирования, применимая исключительно в рамках профессиональной педагогики. Соглашаясь с позицией В. П. Бедерхановой, считаем, что 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*. Вопрос состоит в том, как в реальной действительности воплотить данный метод в жизнь, наполнить его необходимым и достаточным содержанием.

Компетентностный подход базируется на концепции компетенций как основы развития у обучающегося способности решать важные практические задачи и развития личности в целом. Предполагается, что компетентность – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенном обучающимся учебном и жизненном опыте, на его ценностях и склонностях. В основу данного подхода заложена важная идея саморазвития личности.

Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю, и где и как я могу эти знания применить, – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Метод компетентностного проектирования как ведущий метод профессиональной педагогики определяет технологию саморазвития личности и направлен на определение цели, планирование этапов образования, наполнение их конкретным содержанием, выбор средств, способов, форм реализации образовательных уровней, планирование

формирования и реализацию знаний, универсальных умений, общекультурных и профессиональных компетенций. Рефлексию, т. е. анализ отдельных этапов профессиональной самореализации, по-видимому, необходимо осуществлять с определенной периодичностью (при прохождении каждого конкретного этапа образования) с целью выявления достижений и ошибок, дальнейшей корректировки образовательной траектории личности. Здесь важна роль всех субъектов социализации: родителей, преподавателей, общественных организаций, средств массовой информации и, конечно же, самого обучающегося.

Имеет смысл разрабатывать и содержательные, и операциональные характеристики компетенций, значимых как для профессионального самоопределения старшеклассника в целом, так и для проектирования им ближайшего образовательно-профессионального будущего [168]. Компетенция, выстроенная на основе индивидуально-центрированной образовательной парадигмы, предусматривает не заранее predetermined последовательность технологических операций, а способ согласования спонтанной (случайной, неопределенной) и организованной составляющих с целью осуществления диалога между человеком и окружающей его образовательно-профессиональной средой.

В современной педагогической литературе предлагается использование потенциала предпрофильной подготовки учащихся, профориентационных курсов, проектного метода в ходе изучения различных образовательных областей.

Предлагаемые методы профессиональной педагогики позволяют рассматривать в качестве предмета данной науки саморазвивающуюся личность в системе образовательных отношений, цель которых – формирование готовности к профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному развитию.

### **3.4. Место профессиональной педагогики в системе педагогических наук**

Профессиональная педагогика является методологией профессионального образования, а с точки зрения практики она выполняет важную социальную миссию: в системе профессионального образования осуществляется подготовка профессионалов – специалистов для работы в разных областях деятельности общества. Сегодня образова-

ние и экономика как нельзя более близки в реализации единой цели – развития общества и повышения уровня благосостояния граждан. Выше было отмечено, что всякая отрасль знания становится самостоятельной наукой при выполнении ряда необходимых условий. Она должна:

- иметь собственный специфический *предмет* исследования;
- обладать специфическими *методами* исследования;
- занимать определенное *место* в системе данного вида знания.

Определяя в качестве предмета исследования профессиональной педагогики процесс подготовки человека к профессиональной деятельности в системе профессионально-образовательных общественных отношений, а в качестве специфических методов – методы профессионального целеполагания и компетентностного проектирования, считаем необходимым обратиться к третьему основополагающему вопросу – об определении места профессиональной педагогики в системе педагогических наук на современной этапе.

К. Бэр, А. А. Любищев, С. В. Мейен, У. Уэвелл, Ю. А. Шрейдер и другие ученые сформулировали критерии, отличающие естественные классификации от искусственных: чем больше общих утверждений об объектах дает возможность сделать классификация, тем она естественнее. Иными словами, классификация тем более естественна, чем более существенные связи она отражает [123, с. 69–70]. Этот критерий точнее сформулировал А. А. Любищев: «Наиболее совершенной системой является такая, где все признаки объекта определяются положением его в системе. Чем ближе система стоит к этому идеалу, тем она менее искусственна, и естественной системой следует назвать такую, где количество свойств объекта, поставленных в функциональную связь с его положением в системе, является максимальным» [108, с. 74]. Поскольку при этом объекты группируются в блоки не произвольно, а таким образом, что между ними устанавливается наибольшее количество связей, то естественная система (классификация) приобретает статус системы, отвечающей многим критериям реальности: объективности (в том числе воспроизводимости), надежности (стабильности, помехоустойчивости), прогностической силы и др.

В связи с постановкой общих вопросов классификации наук целесообразно различать понятия «таксономия», «классификация» и «систематика». Под классификацией будем понимать разбиение любого

множества (класса) объектов на подмножества (подклассы) по любым признакам. Систематикой (хотя бы из этимологических соображений) будем называть установление такой упорядоченности объектов, которая приобретает статус привилегированной системы, выделенной самой природой. Это примерно то же, что и естественная классификация (система). Таксономией назовем учение о любых классификациях с точки зрения структуры таксонов (блоков) и признаков. В данном исследовании целесообразно говорить о классификации.

Все научные теории, как и науки в целом, могут классифицироваться прежде всего по предмету исследования, т. е. той области действительного мира, которую они изучают. По этому основанию выделяют, с одной стороны, теории, отображающие объективные свойства и закономерности реального мира, такие как физические, биологические, социальные и т. п. В отечественной философской литературе такая классификация отражает изучение различных форм движения материи. С другой стороны, существует немало наук (и теорий), которые ставят своей целью изучение субъективной реальности, т. е. мира нашего сознания, эмоций, мыслей, идей. К ним ряд авторов относит психологию, логику, риторику, педагогику, этику и др. [195].

Внутридисциплинарное знание представляет собой сложноразветвленную и функционально взаимосвязанную систему. Ее элементами выступают не отдельные науки, а отрасли знания внутри одной науки. Т. Парсонс подчеркивает, что «деление науки на дисциплины, каждая из которых занимается определенной областью знания, возможно, обуславливается как потребностями социальной организации, так и интеллектуальной точностью разделения знания на отдельные части. <...> Хотя... наука представляет собой дифференцированную, но непрерывную ткань, все части которой переплетены между собой, несомненно и то, что... в континууме вероятности взаимовлияния областей знания имеются явно различимые разрывы, и, исходя из этого, оформляется организационное размежевание научных специальностей» [227, p. 51].

В научной и педагогической литературе неоднократно предпринимались попытки классификации педагогических наук.

Анализ современного состояния педагогики, ее места в системе других наук позволил выявить следующие проблемы:

- потребность в дальнейшем опережающем развитии отечественной педагогики, обеспечивающей наиболее общие основания для интеграции и развития всей системы знания о человеке;

- объективная сложность конституирования структуры педагогики, представляющей собой не просто конгломерат педагогических дисциплин, а систему внутренне взаимосвязанных компонентов; недостаточная разработанность вопроса о подходах к изучению структуры отечественной педагогики;

- достаточно высокий уровень разработанности подхода к анализу структуры науки в философии и науковедении и неразработанность концептуальных основ подхода к анализу структуры педагогики [30, с. 21].

При рассмотрении структуры педагогической науки необходимо различать классическую и современную науку. Традиционный подход к определению структуры педагогической науки как совокупности педагогических знаний предполагает, прежде всего, выявление ее состава и соотношения между составляющими ее дисциплинами: общей педагогикой, теорией воспитания, дидактикой и предметными методиками (методиками преподавания отдельных учебных дисциплин). По мнению В. Е. Гмурмана, внутренние междисциплинарные связи носят двоякий характер: связи по вертикали отражают субординационное подчинение каждой из дисциплин другой дисциплине более высокого уровня, а взаимосвязи по горизонтали выражаются в координации дисциплин одного уровня (например, предметных методик) [124, с. 165].

Особый интерес представляет подход к классификации педагогики как науки Е. В. Титовой. Рассматривая вопрос о развитии педагогики, она выделяет в нем циклы, в основе которых лежит соотношение двух областей педагогического познания: педагогической практики и педагогической науки. Автор пишет: «Для получения представлений о структуре современной педагогики как науки необходимо, прежде всего, осознать, из каких структурных элементов она складывается. Причем для понимания строя науки важно осмыслить прежде всего состав и соотношение самих структурных подразделений (единиц), в рамках которых осуществляется научная деятельность и развивается система научного знания педагогики» [188, с. 112–113].

В разных источниках и контекстах можно обнаружить такие наименования структурных составляющих педагогической науки, как научные *дисциплины, отрасли, разделы, научные направления, научные области, течения, научные школы*. Нельзя не заметить некоторой путаницы в употреблении этих понятий и явной неоднозначности их смыслового наполнения. Одна и та же научная область может имено-



ваться и отраслью, и дисциплиной, и разделом педагогики, и ее научным направлением и т. д. Это не позволяет сформулировать четкое представление о структуре педагогики и тенденциях ее развития.

В науковедческих источниках понятие «научная дисциплина» рассматривается как наиболее широкое по объему и применяется для обозначения конкретной науки в единой системе наук. Это относится, в частности, и к педагогике. Педагогика мы рассматриваем и как науку, и как научную дисциплину, обладающую своим специфическим предметом исследования, категориальным аппаратом, методами и т. д.

Признание той или иной научной области дисциплиной осуществляется по определенным признакам. Наиболее общими чертами научной дисциплины являются: единство дисциплинарного знания и способов действия с ним; общее содержание специальной подготовки исследователей и форм ее идентификации; единый набор средств дисциплинарной коммуникации и институтов, регулирующих функционирование дисциплины [126, с. 56].

Для данного исследования важным представляется анализ понятия «научная отрасль». На основании признания специфики объекта педагогических исследований правомерно обособление наиболее крупных структурных единиц педагогики – ее научных отраслей [1, с. 16]. Иными словами, 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. Это весьма важно и для профессиональной педагогики.

Можно выделить следующие признаки научной отрасли:

- 1) существование *особого объекта* действительности, в качестве которого выступает специфичный вид педагогической практики;
- 2) относительное отграничение *предметной области* научных исследований;
- 3) систематическая деятельность ученых, исследователей, объединенных в структуризованные *научные сообщества* (кафедры, лаборатории, институты, ассоциации и др.);
- 4) развивающаяся *внутриотраслевая структура* (за счет интеграции и дифференциации научных знаний и научно-исследовательской деятельности);
- 5) достаточно специфичный *категориальный строй*;

б) существование *института подготовки* специалистов-практиков (системы профессионального образования и повышения квалификации);

7) наличие «отраслевых» *периодических изданий* и учебной литературы [188, с. 117–118].

Многие выделенные признаки наличествуют у профессиональной педагогики, что закономерно для любой новой развивающейся отрасли науки. Особое внимание необходимо обратить на признак существования института подготовки специалистов-практиков. Данный признак можно трактовать как подготовку и переподготовку педагогов профессионального образования для всей профессиональной школы, иными словами, речь идет о профессионально-педагогическом образовании, которому будет посвящена последняя глава исследования.

Е. В. Титова отмечает, что «современный этап развития педагогической науки характеризуется усилением процессов дифференциации и интеграции, следствием которых и является возникновение новых научных областей, направлений и других элементов в ее структуре. Однако обретение соответствующего научного статуса тем или иным структурным формированием в определенной мере зависит от его наименования, выполняющего знаковую функцию и играющего роль своеобразной “визитной карточки”. Поэтому, предлагая наименование развиваемой (развивающейся) научной области (отрасли, дисциплины), важно учитывать, в какой ряд уже существующих наименований оно должно встать, чтобы не нарушить строй науки». В связи с этим, считает Е. В. Титова, «нельзя признать удачным наименование “профессиональная педагогика” (А. П. Беляева) для обозначения отрасли педагогики. Во-первых, оно выглядит неоднозначным по смыслу – вне контекста не ясно, что оно обозначает: науку о профессиональной педагогической деятельности или науку о профессиональном образовании. Во-вторых, оно “выпадает” из ряда наименований других отраслей педагогической науки, т. к. в нем фактически не обозначается специфический объект науки» [188, с. 114].

Частично с данным высказыванием можно согласиться, поскольку действительно в литературе нет четкой классификации педагогики как науки, место профессиональной педагогики пока в ней не определено. Что касается утверждения автора об отсутствии четких критериев научности у профессиональной педагогики, то позволим себе с этим

не согласиться и попытаемся доказать обратное. Кроме того, специфика профессиональной педагогики и заключается в ее интегративном методологическом характере по сравнению с рядом других отраслей педагогики: она выступает методологией как для профессионального образования в целом, так и для профессиональной педагогической деятельности, как заметила Е. В. Титова, поскольку это не что иное, как система профессионально-педагогического образования, где осуществляется подготовка педагогов профессионального образования.

Особого анализа требует идея, зафиксированная в «Большой советской энциклопедии»: «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.)» [19, т. 21, с. 354]. В связи с этим отмечается, что педагогика дошкольная, школьная, профессиональная и т.п. рассматривает вопросы организации и методов воспитания и обучения конкретного контингента учащихся с учетом специфики проявления педагогических закономерностей.

*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, общему 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. Кроме того, возможно еще одно возражение против такого деления: общее образование осуществляется не только на уровне общеобразовательной школы, но и в рамках профессионального образования, и наоборот, профессиональное образование со своими

методами, средствами и формами обучения проникает в общеобразовательные школы. Действие принципа двойного вхождения базисных компонентов в структуру системы управления учебным процессом, представленного В. С. Ледневым [104], актуально и для взаимодействия и взаимопроникновения общего и профессионального образования.

В качестве другого основания деления педагогики предлагается рассматривать *предмет исследования педагогической отрасли*. 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.

Обобщая большой ряд исследований по проблеме структуры педагогики, в ней можно выделить следующие структурные образования:

1. *Отрасль*, трактуемая как система научно-педагогических знаний о качественно однородной группе педагогических явлений и процессов, играющих определенную роль в понимании и объяснении педагогической реальности, а также способов и методов их познания и преобразования. Среди педагогических отраслей названы:

- философия образования, сравнительная педагогика, социальная педагогика [147];
- отрасли, выделяемые по разным основаниям – возрасту или роду деятельности обучающихся (дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, производственная педагогика, военная педагогика, исправительно-трудовая педагогика, социальная педагогика, коррекционная педагогика, педагогика третьего возраста) [148];
- экономика образования, этнопедагогика [93];

- дошкольная педагогика, педагогика школы, профессиональная педагогика, производственная педагогика, школьная гигиена, военная педагогика, семейная педагогика, исправительно-трудовая педагогика, этнопедагогика [179];

- лечебная педагогика, социальная педагогика [84].

Таким образом, различные авторы выделяют разное количество отраслей педагогики, называют неодинаковые отрасли педагогики и не дают обоснования выделения именно этих отраслей. При столь противоречивых позициях довольно трудно говорить о единстве педагогического сообщества в вопросах классификации педагогических отраслей.

2. *Раздел.* В названиях и критериях выделения разделов педагогики также нет единства. Различные авторы выделяют:

- разделы по исследованию отдельных сторон учебно-воспитательного процесса (теория образования и обучения, теории и методики воспитания, школоведение) [30];

- разделы, опирающиеся на идею базиса по основным понятиям педагогики (общая педагогика, дидактика, теория образования, теория воспитания, история педагогики) [42, с. 38];

- общие разделы педагогики (сравнительная педагогика, история образования и педагогики) [94].

3. *Научная область.* Научные области как часть системных научных знаний, отражающих ход и результаты исследования педагогической действительности по какому-то признаку, возможно выявить только в сети Интернет. К ним относят, например, педагогическое целеполагание, результативность педагогической деятельности. Если принять во внимание достаточно строгие характеристики научной области (четко очерченный предмет и сложившиеся методологические основания), вряд ли названные научные образования можно отнести к научным областям.

4. *Научное направление,* трактуемое как выбранный путь и целенаправленный отбор способов развития педагогической науки. Выделяют следующие направления:

- педагогическая психология, педагогическая рискология;
- вальдорфская педагогика, гуманистическая педагогика, кондуктивная педагогика, педагогика культуры, педагогика необходимости, педагогика права, педагогика сотрудничества, экспериментальная педагогика [84].

Основание для выделения конкретного научного направления – отграничение предметной области исследований, а также выделение в предмете педагогической науки достаточно конкретного и относительно узкого аспекта, на изучение которого и направляются усилия ученых [187–189]. Вряд ли педагогическая психология – научное направление педагогики, ведь предмет исследования данной научной дисциплины не является педагогическим.

5. *Научная дисциплина* – качественная характеристика порядка и логики развития научной области знаний, а также методов и способов ее развития, представляемая в виде содержания учебного курса в высшем учебном заведении [45]. Выделяются следующие дисциплины:

- общая педагогика как базовая научная дисциплина; научные дисциплины, отличающиеся спецификой объекта и предмета (теория воспитания, теория обучения (дидактика), методики обучения и воспитания (частные дидактики), теория управления, дефектология, история педагогики) [179];

- научные дисциплины, имеющие собственный предмет исследования внутри общего объекта (общая педагогика, дидактика как педагогическая теория обучения, методики обучения различным дисциплинам, теория воспитания, методология педагогики) [93].

Таким образом, анализ учебной литературы показывает, что авторы по-разному понимают структурные компоненты педагогики (отрасль, раздел, дисциплина), включают в один ряд с ними течения, направления, которые вряд ли могут быть названы структурными компонентами, находящимися на одном уровне классификации с названными ранее.

Достаточно часто авторы учебников просто перечисляют структурные образования внутри педагогики, даже не пытаясь установить между ними какие-либо связи. Приведем типичный пример: «В процессе дифференциации научной дисциплины выделяются различные области педагогики – общая, дошкольная, школьная, профессиональная, социальная, возрастная, сравнительная, коррекционная, военная, спортивная. А также история педагогики, педагогика высшей школы, антропология (обучение, воспитание и развитие человека на протяжении всего жизненного пути). Совокупность отраслей педагогики образует развивающуюся систему педагогических наук» [22, с. 143]. В ряде учебных пособий раздел о структуре педагогики и вовсе отсутствует [179, 184].

Авторы ряда учебников, понимая значимость данной информации, включают ее в текст, однако не дают названий выделенных внутри педагогики феноменов, обходя тем самым вопрос об их статусе. Так, А. И. Пискунов применяет такие речевые обороты: «*условно говорят* о педагогике дошкольной, школьной, вузовской и т.п.; *примыкают*: методики преподавания отдельных учебных дисциплин; дефектология с выделением узкоспециализированных отраслей: сурдо-, тифло-, олигофренопедагогика, логопедия; история педагогики» [30, с. 76]. Возникает недоумение: почему говорят только условно? что значит «примыкают» и каков механизм этого примыкания?

В. А. Сластенин выделяет в структуре педагогики общую педагогику; возрастную педагогику (дошкольная, школьная, педагогика взрослых); коррекционную педагогику (сурдо-, тифло-, олигофренопедагогика, логопедия); частные методики; историю педагогики и образования. Однако он также не дает обобщенного названия выделенных структурных элементов и не указывает оснований для их выделения.

Авторы «Педагогического словаря» Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров прибегают к представлению структурных единиц педагогики через их конкретное название (педагогика ненасилия, педагогика дородовая, педагогика исправительно-трудовая, педагогика православная и др.) и описание области исследования (изучающая управление, утверждающая принципы, занимающаяся вопросами, выступающая против и т. п.) [84]. При таком подходе в один ряд попадают разноуровневые явления (направления, отрасли).

В. В. Краевский подчеркивает, что вычленение и называние элементов педагогики как системы зависят от способа и задач рассмотрения. Они могут выступать и как отрасли этой науки, и как отдельные, относительно самостоятельные научные дисциплины. Мы придерживаемся такого же подхода, однако полагаем, что исключение рассмотрения этой проблемы из учебной литературы, равно как и уклонение от обозначения статуса того или иного образования в структуре педагогики, вносит путаницу в этот сложный вопрос.

На фоне обозначенных подходов представляет особый интерес нелинейная классификация В. М. Полонского, который, отмечая наличие на современном этапе большого разнообразия педагогик, предлагает построить их классификацию по разным основаниям, в каче-

стве которых называет ряд принципов [156]. При этом он не отрицает традиционного деления педагогики на составляющие – дидактику, теорию воспитания, методику.

*Возрастной принцип* позволяет выделить педагогику раннего детства, дошкольную педагогику, педагогику школы, андрагогику, геронтологию.

*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.).

*Принцип профессиональной ориентации* санкционирует выделение областей педагогики в зависимости от целей подготовки людей к различным видам деятельности: военной, спортивной, социальной работе.

*Принцип преемственности обучения* вне образовательной организации является основанием для выделения семейной, внешкольной, послевузовской педагогики.

*Принцип деления по уровням образования* определяет выделение педагогики начального образования, педагогики средней школы, педагогики высшей школы. Доминирующим основанием выступают образовательные стандарты.

*Принцип деления по совокупности персонализированных учений* о воспитании и образовании позволяет выделить педагогику Монтессори, педагогика Френе, вальдорфскую педагогику и др.

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

*Принцип деления областей педагогики по методам исследования* определяет выделение экспериментальной, сравнительной, рефлексологической педагогики, педологии.

*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. [156].



Однако не все ученые-методологи в области педагогики согласны с этим мнением. Н. А. Вершинина отмечает, что, называя разные принципы классификации, В. М. Полонский не дает названия тем структурным образованиям, которые по этим принципам выделяются. Третьи он называет их областями, в которые попадают:

- области педагогики в зависимости от целей подготовки людей к различным видам деятельности: военной, спортивной, социальной работе;
- области педагогики по методам исследования – экспериментальная, сравнительная, рефлексологическая педагогика, педология;
- области педагогики по историческим периодам и странам – педагогика античного общества, педагогика Ближнего Востока, воспитание и обучение в Средние века и др. [30, с. 35].

Как подчеркивают Е. Л. Доценко и И. Г. Фомичева, наиболее широко применяемыми сегодня классификациями педагогических наук являются отечественные классификации 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*: 1) специальная педагогика (дефектология): сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедагогика; 2) коррекционная педагогика: исправительно-трудовая, кондуктивная, лечебная, превентивная, реабилитационная педагогика, педагогика особой одаренности [56, с. 14–15].

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

Несколько иной подход к рассмотрению структуры педагогической науки предлагает В. И. Смирнов [179]. Рассматривая педагогику как многоотраслевую науку, функционирующую в тесной взаимосвязи с другими научными дисциплинами, которые объединяет с педагогикой объект исследования – человек, человеческое сообщество, взаимодействие человека с другими людьми, он выделяет в структуре педагогического знания научные *дисциплины* и *отрасли* педагогики.

При этом в «поле научных дисциплин» В. И. Смирнов включает общую педагогику как базовую научную дисциплину и целый ряд научных дисциплин, отличающихся спецификой их объекта и предмета и состоящих в определенных взаимосвязях между собой. Это теория воспитания, теория обучения (дидактика), методики обучения и воспитания (частные дидактики), теория управления, дефектология, история педагогики, сравнительная педагогика, возрастная педагогика.

К отраслям педагогики В. И. Смирнов относит дошкольную педагогику, педагогику школы, профессиональную, производственную педагогику, школьную гигиену, военную, семейную, исправительно-трудовую педагогику, этнопедагогику. При этом он так же, как и В. А. Сластенин, не выделяет оснований для обособления той или иной отрасли педагогики, а только указывает на определенную специфику ее объекта и предмета. Так, например, теорию воспитания В. И. Смирнов рассматривает как научную дисциплину, объектом которой является целенаправленный процесс формирования личности и коллектива, а предметом – его (данного процесса) свойства, противоречия, закономерности, отношения, педагогические технологии; теорию обучения (дидактику) – как научную дисциплину, объектом которой выступает процесс обучения, включающий в себя взаимосвязанные преподавание и учение, а предметом – закономерные связи и отношения, функционирующие в данном процессе, принципы, организационные формы, способы и средства реализации целей обучения. Такая дифференциация объекта (в данном случае педагогической науки) неправомерна по определению, считает А. П. Тряпицына, поскольку объект любой самостоятельной науки рассматривается как категория, обозначающая некоторую целостность, выделенную из объективного мира.

Именно поэтому, как отмечает В. И. Гинецинский, в настоящее время актуальной является задача создания более упорядоченного описания многообразия отраслей педагогического знания, позволяющего

не только констатировать существующее положение, но и обеспечить более систематизированное обозрение, в большей степени ориентированное на то, чтобы раскрыть внутреннюю структуру предметной области педагогики. В. И. Гинецинский предлагает подход, опирающийся на идею базиса, сущность которого состоит в следующем: множество элементов описания соотносится с множеством элементов базиса [42, 43].

Согласно В. А. Ганзену, анализ описаний объектов самой различной природы дает возможность утверждать, что основными для любого объекта являются пространственные, временные, информационные и энергетические характеристики. Носителем этих характеристик выступает субстрат, который функционирует и как их интегратор. В результате он вводит понятийный пентабазис, состоящий из четырех рядоположенных (пространство, время, информация, энергия) и одного объединяющего (субстрат) понятий.

Приведенный В. А. Ганзеном базис сопоставлен им с базисом описания гармоничного целого (например, субстрат – единство; пространство – уравновешенность; время – повторяемость; информация – соразмерность; энергия – соподчиненность), что возвышает эвристическую силу каждого из базисов [42, 43]. Опираясь на семантический анализ и имея в виду структуру пентабазиса, В. И. Гинецинский выделяет следующие пять основных понятий педагогики «воспитание», «обучение», «образование», «развитие» и «просвещение». Им соответствует пять разделов педагогического анализа: общая педагогика, дидактика, теория образования, теория воспитания, история педагогики.

Как видно из приведенного анализа, попытки ученых-педагогов выстроить четкую структуру педагогической науки на сегодняшний день не имеют своего логического завершения. Причины такого положения дел кроются, во-первых, в чрезвычайной сложности объекта и предмета педагогической науки; во-вторых, зачастую, в чисто механистическом подходе к построению такой структуры, без достаточного на то теоретико-методологического обоснования; и, в-третьих, в различных позициях самих ученых, одни из которых пытаются выстроить структуру классической науки, другие – советской педагогики, а третьи – современной развивающейся науки, не имеющей еще четко очерченных границ, да к тому же опираясь на различные парадигмы – научно-техническую, антропогенную гуманистическую, гуманитар-

ную и др. [1, с. 34]. 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 (хотя и медленно) 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.

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 структуры современной науки в системе координат «естествознание – обществознание».

В рамках этой системы координат вырабатываются и описываются биологические и социальные закономерности развития человека (что соответствует объектно-предметным областям биологической антропологии 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, которые тесно связаны между собой, поскольку над эмпирическим уровнем науки всегда надстраивается теоретический. До недавнего времени такие отрасли педагогической науки, как социальная педагогика, педагогика дополнительного образования, театральная педагогика, медицинская педагогика и неко-

торые другие также представляли собой зарождающиеся в реальной практике эмпирические научные области в поле эмпирического уровня структуры науки. Таким образом, в поле эмпирического уровня структуры педагогической науки могут входить эмпирические теории, эмпирические 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 ее 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 [1]:

- 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 в практике – 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 (частные науки) выступает объект изучения – специфическая педагогическая реальность, особый вид педагогической практики. Поэтому А. П. Тряпицына выделяет следующие отрасли педагогики: дошкольная педагогика, педагогика школы, коррекционная педагогика, военная педагогика, педагогика профессионального образования, социальная педагогика, инженерная педагогика, педагогика детского движения, внешкольная педагогика (педагогика дополнительного образования) и др. [1].

Приведем еще один подход к классификации педагогики, представленный в трудах немецкого ученого А. Шелтена, который считает, что для педагогики не существует единого деления на дисциплины и деление, которое представлено в его работе, есть простая попытка упорядочить направления в педагогике. Он считает, что к главным дисциплинам педагогики можно отнести общую педагогику, школьную, социальную, специальную, сравнительную, профессиональную и экономическую вместе с рабочей педагогикой [203, с. 28]. Важным объектом общей педагогики является систематизация основных педагогических понятий, понятий науки о воспитании и основных вопросов вос-

питания: 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» [203, с. 29]. На наш взгляд, школьная педагогика, напротив, входит в общую, так как общее образование представлено не только на уровне школьного, но и профессионального образования.

Затем автор переходит к анализу истории педагогики и говорит о том, что «поскольку в процессе подготовки учителей в университете науки о воспитании занимают важное место, будущие педагоги изучают историю педагогики. Эту дисциплину следует присоединить к общей педагогике» [203, с. 31]. Надо признать, что это недостаточный критерий присоединения дисциплины, так как история существует не только у общей, но и у профессиональной педагогики.

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» [203, 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» [203, 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.

Анализируя отрасли самой профессиональной педагогики (общая профпедагогика, педагогика профшколы, производственная, или рабочая, сравнительная, дидактика профдисциплин, профреабилитация, профобучение в странах «третьего мира»), А. Шелтен отмечает, что «возрастающее значение профессионального усовершенствования квалификации требует определения, кто производит профессиональное образование, где оно состоится и к каким качественным стандартам следует прийти» [203, с. 43–44]. Действительно, в современных условиях весьма актуальны вопросы подготовки педагогов профессионального образования: где, в каких условиях они получают образование, как соотносить образовательные и профессиональные стандарты, каков профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава образовательной организации и т. д.

При обобщении основной информации по вопросу структуры педагогики как науки выявляется следующая картина. В общепринятый перечень научных дисциплин, составляющих структуру педагогики, в настоящее время принято включать достаточно большое их количество.

Так, в структуру педагогики чаще всего включают общую педагогику, возрастную, коррекционную, частные методики, историю педагогики и образования, отраслевую педагогику высшей школы, а также философию образования или воспитания.

*Общая педагогика* в педагогической литературе рассматривается как базовая научная дисциплина, изучающая общие закономерности воспитания человека, разрабатывающая общие основы учебно-воспитательного процесса в воспитательных учреждениях всех типов. В общей педагогике выделяются два уровня: теоретический и прикладной (нормативный). Традиционно общая педагогика содержит четыре раздела: общие основы педагогики, дидактику (теория обучения), теорию воспитания и школоведение (управление образовательными системами).

*Возрастная педагогика* изучает возрастные аспекты обучения и воспитания (ясельная, дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика профессионально-технического образования, педагогика сред-



него профессионального образования, педагогика высшей школы, педагогика взрослых (андрагогика); педагогика «третьего возраста» (геронтогика).

В рамках возрастной педагогики представляет особый интерес андрагогика. Систематизация андрагогики относится к периоду научно-технической революции второй половины XX в., когда значительно расширилась сфера формального и неформального образования взрослых, потребовавшая специальных исследований в интересах повышения эффективности учебного процесса, осмысления традиционной педагогической проблематики в свете идей непрерывного образования. Теоретики андрагогики различают общую и сравнительную андрагогику, а также так называемые частные андрагогики: производственную, военную, геронтологическую и др. В рамках этих отраслей педагогики изучается связь между физическим состоянием, здоровьем людей и их способностями, между потребностями, мотивами и интересами, направленностью личности и ее обучаемостью и воспитуемостью, между образом жизни взрослого человека и его трудовой и общественной активностью.

*Коррекционная педагогика* изучает особенности развития, воспитания и обучения детей с отклонениями в развитии (физическом, умственном, психическом), разрабатывает теоретические основы, принципы и средства воспитания детей и взрослых, которые имеют отклонения в физическом и психическом развитии. Она включает в себя специальные педагогические науки: сурдопедагогику, тифлопедагогику, олигофренопедагогику, лечебную педагогику (эта отрасль педагогики на стыке с медициной появилась сравнительно недавно) [148, с. 20]. Основным предметом лечебной педагогики является система образовательно-воспитательной деятельности педагогов с больными и отстающими учениками.

*Частные методика* – предметные дидактики, исследующие специфику применения общих закономерностей обучения к преподаванию отдельных учебных предметов.

*История педагогики и образования* изучает развитие педагогических идей и практики образования в различные исторические эпохи.

*Отраслевая педагогика высшей школы* – военная, спортивная, театральная педагогика, а также заявляющие о себе такие новые отрасли, как философия образования, сравнительная педагогика, соци-

альная педагогика [1, с. 32]. Социальная педагогика, в частности, разрабатывает проблемы внешкольного воспитания, влияние социума на формирование и развитие личности: исправительно-трудовая педагогика, семейная педагогика, педагогика трудовых коллективов и др.

*Философия образования или воспитания* – раздел педагогики, изучающий роль философских учений в понимании сущности образования, определяющий идеологию обучения и воспитания, анализирующий основные концептуальные подходы к определению целей образования и путей их реализации.

Нужно отметить, что данный перечень отраслей педагогического знания далеко не полный (у разных авторов этот список короче или длиннее, об этом уже было сказано выше), его можно сокращать или увеличивать в зависимости от понимания критериев деления.

Все составляющие элементы приведенной структуры перечислены рядоположенно, без указания иерархических или каких-либо иных связей. Основанием для их выделения, на наш взгляд, может служить «сужение» или «расширение» объектной и предметной области педагогической науки в соответствии с особенностями реальной педагогической действительности (педагогической практики).

Все проанализированные подходы при всей их большей или меньшей фундаментальности и аргументированности нам также кажутся не совсем оправданными в рамках предлагаемой концепции деления педагогики по принципу целеполагания в контексте антропологического подхода. Центральной фигурой педагогики в новых социально-экономических условиях должен стать обучающийся: ученик, студент, слушатель и т. д., а также его образовательная деятельность [136, с. 64]. Антропологический аспект педагогики 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, поскольку любая классификация во многом зависит от субъективных позиций авторов концепций, от научных задач, которые они ставят перед собой, от их целеполагания и др.

Целью данного исследования является не опровержение перечисленных подходов и концепций, не собственно классификация педагогики, а определение места профессиональной педагогики в педагогике вообще. Поэтому нам необходимо было проанализировать большинство

из существующих подходов к решению данного вопроса. В связи с этим представленные подходы в части определения места профессиональной педагогики 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).

Выделенные нами первый и второй подходы к изучению структуры педагогики нет смысла рассматривать, поскольку в них, по сути, или нет речи о профессиональной педагогике, или она представлена как разновидность общей педагогики. Что касается иных подходов к изучению структуры педагогики, то, в лучшем случае, в них при перечислении видов педагогики называют *отраслевую педагогику*, включая в нее военную, медицинскую, инженерную, спортивную, *профессиональную*, производственную, криминологическую и др. (третий подход). Основная задача отраслевой педагогики в этом случае определяется как выявление особенностей обучения и воспитания людей, работающих или намеревающихся работать в конкретных отраслях экономики и культуры [67].

Встречается точка зрения (четвертый подход), согласно которой отраслевая и профессиональная педагогика равнозначны. Здесь в качестве видов педагогических наук названы такие науки, как общие основы педагогики, дидактика (теория обучения), теория воспитания, школоведение, что соответствует, как уже было отмечено, структуре *общей педагогики*, а также история педагогики, социальная, *профессиональная*, креативная, сравнительная педагогика, педагогика сотрудничества и педагогическая инноватика, военная педагогика, специальная и др.

Согласно этому подходу, профессиональная педагогика исследует проблемы профессионального образования (педагогика профессиональных училищ; средних профессиональных учебных заведений; высшей школы; педагогика труда).

На современном этапе развития педагогики как науки вряд ли можно согласиться с такими подходами к ее классификации.

На наш взгляд, классификация видов педагогической науки требует существенной корректировки в связи с определением статуса профессиональной педагогики как отрасли данной науки.

Задача всякого образования, писал С. И. Гессен, – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного [41, с. 21]. Деление культуры, по С. И. Гессену, определяет и деление образования на его виды. В основе деления, по его мнению, лежит идея целеполагания, т. е. научное образование имеет своей конечной целью формирование научного мышления, задача «нравственного» образования сводится к развитию «в человеке свободы» [41, с. 25], развитию личности человека и т. д.

Соответственно этому и *педагогика как общая теория образования* состоит из теории нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. Таким образом, в основе разделения образования на различные области лежит признак целеполагания данного вида образования. Цель приобретает законченную форму и становится действенным фактором человеческой деятельности тогда, когда она получает определение через конкретное средство в процессе целеполагания. Целеполагание выступает в качестве реального интегратора различных действий в конкретную систему, включающую в себя цели, средства и результат. Оно предполагает активное функционирование всех факторов детерминации деятельности: потребностей, интересов, стимулов, мотивов и т. д. [164, с. 435]. Данные факторы важно учитывать при сравнительном анализе целей общего и профессионального образования.

Образование (общее или профессиональное) имеет совершенно определенную, специфическую цель социализации или профессионализации. Известно, что цель направляет и регулирует человеческую деятельность. Цель как философская категория означает идеальное предвидение результата деятельности, опережающее отражение событий в сознании человека. Соответственно, цель и ее реализация (проектирование деятельности для достижения поставленной цели) лежат в основе любого вида образования.

При определении специфики профессиональной педагогики, ее места в структуре педагогики следует также руководствоваться идеей целеполагания, состоящей в формировании компетентно-развитой личности в процессе профессионального образования и профессионального саморазвития человека в течение всей его жизни.

В настоящее время делаются попытки рассмотреть профессиональную педагогику как целостную систему, включающую в себя все подсистемы (от профессиональной ориентации школьников, начальной профессиональной подготовки молодежи до высшего и послевузовского профессионального образования) [162, с. 12]. В данном контексте профессиональное воспитание, пишет А. Шелтен, включает в себя до-профессиональное образование, профессиональную подготовку, профессиональное усовершенствование квалификаций [203, с. 48]. 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 (этот процесс уже начался, для ряда профессий такие стандарты уже разработаны). При создании этих стандартов важно еще на проектном уровне понять и нормативно зафиксировать, кого, чему и, главное, для чего обучать; что будет знать и уметь выпускник, как и где он сможет трудоустроиться и в какой мере сумеет реализовать свои возможности. Именно при создании данных стандартов и их реализации начинают работать специфические методы профессиональной педагогики: компетентностное проектирование и профессиональное целеполагание;

- *создание современных преемственных стандартов профессионального образования (профессиональное обучение, СПО, ВО, подготовка кадров высшей категории)*. Например, это необходимо для того, чтобы выпускнику техникума (колледжа) после его поступления в вуз не приходилось изучать на первых курсах то, что он уже изучил в колледже, т. е. стандарты и учебные планы каждого последующего уровня профессионального образования должны учитывать степень и уровень подготовленности обучающегося. Переход на модульно-блочное содержание образования предоставляет возможность реализации такого подхода;

• *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 проблему подготовки кадров для учреждений СПО и нередко для ВПО решали сами колледжи и вузы. Следует отметить, что вузы чаще всего готовят кадры из своих бывших выпускников в рамках аспирантуры либо факультета повышения квалификации. Но аспирантура – это уровень высшего, а не профессионально-педагогического образования. Основная цель обучения в аспирантуре, адъюнктуре, ординатуре – подготовка научных работников. Результатом же окончания обучения в аспирантуре является защита кандидатской диссертации и присвоение ученой степени кандидата наук.

Всякому отраслевому специалисту для преподавания в системе профессионального образования (независимо от его уровня) необходима специальная, методическая, педагогическая, психологическая подготовка. В педагогике данный вопрос (вопрос о развитии единой преемственной системы профессионального образования) детально еще не рассматривался. Поэтому роль и значение системы профессионально-педагогического образования в России еще предстоит осмыслить и отнести ему соответствующее место.

При определении *места профессиональной педагогики* в структуре педагогических наук необходимо еще раз вернуться к анализу соотношения общей и профессиональной педагогики.

А. М. Новиков отмечает, что в связи с переориентацией образовательного процесса от знаниевого подхода к деятельностному (компетентностному) в аспекте формирования у обучающихся системы знаний становятся актуальными две проблемы: первая – это построение системы знаний, необходимой и достаточной для полноценного овладения обучающимися основами деятельности; вторая – поиск возможностей соединения формирования теоретических знаний обучающегося с его личными, в том числе практическими потребностями, его ценностными ориентациями [136, с. 59]. Исходя из этих проблем, образовательный процесс должен способствовать активному применению имеющихся теоретических знаний обучающимися для решения конкретных практических задач.

Нам представляется, что 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. По сути, понятие педагогики на протяжении всей истории развития педагогики 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 общего, и профессионального образования основная часть времени отводится на теоретические занятия, в организациях профессионального образования основной целью является овладение профессией, и их учебные планы предусматривают производственную практику. Это обусловлено тем, что профессиональные образовательные организации готовят обучающихся именно к овладению профессией. Поэтому в общеобразовательных учреждениях знания, 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. На наш взгляд, в основе профес-

сионального образования должна лежать деятельностная доминанта, т. е. система профессионального образования должна формировать именно специалиста, профессионала.

Кроме этого, профессиональная педагогика как методология профессионального образования имеет сферы проникновения на уровень общего образования в виде уроков технологии, изобразительного искусства, внеурочных мероприятий и т. д., что уже является допрофессиональной подготовкой учащихся, а это входит в сферу влияния профессиональной педагогики. При этом в сферу действия общей педагогики входит ряд общеобразовательных дисциплин, которые аналогично педагогике проникают в систему профессионального образования и имеют продолжение на данном уровне (иностранный язык, русский язык, история, математика). Таким образом, 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 таблице сделана попытка выявить различия между общей и профессиональной педагогикой по ряду основных критериев.

#### Сравнительная характеристика общей и профессиональной педагогики

Критерий	Педагогика общего образования (общая педагогика)	Педагогика профессионального образования (профессиональная педагогика)
1	2	3
Определение	Это отрасль педагогики, изучающая и исследующая содержание, формы и методы обучения и воспитания 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



## Окончание таблицы

1	2	3
Цель	Социализация, умственное, интеллектуальное развитие обучающегося	Профессионализация, овладение практическими умениями (компетенциями), умение проектировать
Интегральный показатель достижения цели	Социализированность, образованность – качество личности, формируемое у человека в процессе трансформации социального опыта в личный [93, с. 14]	Профессиональная компетентность, профессиональное мастерство
Основная задача	Трансляция социокультурных знаний, формирование универсальных умений	Формирование вектора 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 опыта человечества	Прогностическая, проектирование будущего

Основная задача профессиональной педагогики как науки в современную постиндустриальную эпоху – сформировать вектор направленности 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 как практической сферы деятельности.

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

- «встраивание человека в общество и природу» (социализация) – разнообразные проблемы социализации конкретных социально-демогра-

фических групп – комплекс общих и частных проблем, которые решает система общей педагогики и ее частных проявлений;

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

Подводя некоторую черту под данными размышлениями, следует сказать, что, педагогика, исходя из идеи целеполагания, включает в себя две большие отрасли: общую 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 – 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 педагогика направлена на профессионализацию личности, то она является отраслью профессиональной педагогики, а если на социализацию – то 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 уме-

ниям, навыкам, выработка у них профессиональных компетенций направлены на вхождение их в профессиональную сферу (преобладает деятельностная компонента) – это сфера профессионального образования и задача профессиональной педагогики. Таким образом, на наш взгляд, в педагогике есть науки, которые находятся на пересечении общей и профессиональной педагогик (не утрачивая при этом своей значимости 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 (например, 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 (например, 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 умение сделать инъекцию, поставить диагноз и вылечить больного).

*Отраслевая педагогика* – военная, медицинская, инженерная. 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) формируются в рамках профессиональной педагогики. Необходимо отме-

титель, 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; относится к системе общего педагогического образования (учитель-предметник).

2. Подготовка преподавателей для системы профессионализации; относится к системе профессионально-педагогического образования (педагог профессионального образования).

Условность такого деления очевидна, поскольку все образовательные учреждения (организации) в рамках реализации образовательных стандартов осуществляют процесс воспитания, общего развития обучающихся, личностного и гражданского их становления и т. д. Но в силу задач, поставленных в данной работе, хотелось сделать акцент именно на специфике общего и профессионального образования, а также общей (педагогика общего образования) и профессиональной (педагогика профессионального образования) педагогики.

Профессиональную педагогику, по нашему мнению, следует рассматривать как систему междисциплинарных научных знаний, она не должна сводиться к узкопрофильной подготовке рабочего или специалиста конкретной профессии или специальности. Идеи, методы и подходы, разработанные в профессиональной педагогике, должны пронизывать всю образовательную систему, систему непрерывного профессионального образования. Эта особенность профессиональной педагогики обусловлена самим характером восхождения каждого человека по «лестнице» становления его как личности и профессионала.

Таким образом, представляется, что от решения проблем концептуально-методологического плана зависит не только продуктивность развития самой педагогики как научной системы, но и место, роль, востребованность в развитии ее как общественной надстройки, и базиса современного общества.

В заключение данной главы можно сделать следующие *выводы*.

Проанализирована и выявлена сущность методологии педагогики как науки. В контексте настоящего исследования представляется

наиболее аргументированным 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.

Определен предмет изучения профессиональной педагогики: специально организованный педагогический процесс подготовки личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений, ядром которых выступает профессионализация, включающая в себя допрофессиональное образование, профессиональное образование и профессиональное самообразование в течение всей жизни.

Дано определение профессиональной педагогики как отрасли педагогической науки – *это педагогическая наука о законах и закономерностях становления и развития компетентно-развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений.*

Обосновано значение профессиональной ориентации как важного элемента индивидуализации и будущей профессионализации личности. Под профессиональной ориентацией вслед за С. Н. Чистяковой понимаем информационную и организационно-практическую деятельность семьи, учебных заведений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов каждого человека и потребностей рынка труда.

Определена основная задача профессиональной педагогики как науки в современную постиндустриальную эпоху – формирование вектора направленности профессионального становления личности, проходящего через всю жизнь индивида, получающего профессиональное образование.

Представлены и обоснованы два специфических метода исследования профессиональной педагогики как разновидности педагогического проектирования: это метод профессионального целеполагания и тесно связанный с ним метод компетентностного проектирования.

Предложен метод компетентностного проектирования как ведущий метод профессиональной педагогики, определяющий технологию саморазвития личности, который направлен на определение цели, планирование этапов образования, наполнение их конкретным содержанием, на выбор средств, способов, форм реализации образователь-

ных уровней, планирование и реализацию знаний, универсальных умений, общекультурных и профессиональных компетенций.

Выявлены особенности ФГОСа основного общего образования, устанавливающего требования к личностным результатам обучающихся, которые включают в себя их готовность и способность к саморазвитию, сформированность их мотивации к обучению, познанию, выбору индивидуальной образовательной траектории, а также ценностно-смысловые установки обучающихся, отражающие их личностные позиции, социальные компетенции и др. Стандарт ориентирован на становление таких личностных характеристик выпускника, как ориентация в мире профессий, понимание значения профессиональной деятельности для человека. Целеполагание общего образования – формирование личности, умеющей учиться и выстраивать дальнейшую, уже профессиональную траекторию развития.

Исходя из идеи целеполагания, доказано, что педагогика включает в себя две большие отрасли: общую (педагогика общего образования) и профессиональную (педагогика профессионального образования). Остальные виды педагогического знания, в зависимости от их целеполагания, конкретизируются в этих двух основных отраслях. Всю педагогическую проблематику по целевому назначению условно можно разделить на две большие группы: «встраивание человека в общество и природу» (социализация) и «встраивание человека в профессию» (профессионализация).

## **Глава 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОБЛАСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ**

Крылатая фраза Иоганна Вольфганга Гете «теория без практики мертва, но древо жизни вечно зеленеет» могла бы стать эпиграфом для данной главы. Принципиальными вопросами в этом контексте являются доказанная целесообразность и внедрение в образовательную практическую деятельность каждой из предложенных в данной работе научных позиций.

Разработка профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки не является самоцелью, она имеет большое практическое значение для нового понимания и преобразования системы профессионального образования в Российской Федерации.

В данной главе раскрываются вопросы, связанные с состоянием современного профессионального образования в целом и связанной с ним системы профессионально-педагогического образования. Данную связь можно проследить на протяжении всей работы (от логико-исторического анализа через методологическое и теоретическое обоснование профессиональной педагогики до ее практического применения). Процессы, происходящие в мировой и европейской образовательной практике оказали существенное влияние на изменение образовательной политики в России на всех уровнях образования и, что очень важно, на уровне профессионального образования. В указанных во введении к исследованию противоречиях было отмечено несоответствие существующей образовательной практики в сфере профессионального образования и теории, методологии этого образования. В рамках представленной концепции профессиональной педагогики важным является анализ современного российского законодательства в области профессионального и профессионально-педагогического образования в контексте внешних и внутренних факторов их функционирования.

В данной главе сделана попытка проанализировать нормативно-правовые акты и иные документы Российской Федерации в сфере образования, выявить роль и место профессионального образования в системе общественных отношений, обозначить проблемы и противоречия, возникающие в данной сфере, а также предложить свое видение их разрешения. Особое значение было придано анализу Федерального

закона «Об образовании в Российской Федерации», который определяет политику государства на ближайшие годы в области образования в целом и профессионального образования в частности.

#### **4.1. Система профессионального образования в России в контексте интеграционных мировых процессов**

Данная тема важна в контексте прогностической функции профессионального образования. Анализ современного состояния и прогноз будущего развития общества во многом зависит от того, как будет развиваться профессиональное образование. Реформа профессионального образования в России обусловлена, как известно, разными факторами, как внутренними, так и внешними. Одной из проблем является выявление диалектической взаимообусловленности общественных процессов, происходящих в современном обществе. В рамках социальной философии существуют различные подходы к изучению структуры современного общества. Один из них – сферный подход. Общество условно может быть разделено на следующие сферы: экономическую, политическую, социальную и духовную. Все обозначенные сферы тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены друг другом. Образование входит в социальную сферу как один из важнейших составных элементов.

Известно, что наука в XX в. превратилась в непосредственную производительную силу. А образование, в свою очередь, является составной и важнейшей частью науки, тем самым оно также превращается в эту непосредственную производительную силу общества.

Изменения, которые происходят в современный период в мировом и российском образовании, говорят о том, что время изоляции прошло, государства и их представители готовы к сотрудничеству, интеграции. Эти изменения привели европейское сообщество к процессам объединения во многих отраслях общественной жизни: в экономике, политике, социальной сфере и, наконец, в сфере образования.

Для многих стран Европы, подписавших Болонское соглашение, 1999 г. стал решающим. Россия тоже не захотела оказаться в стороне, и в 2003 г. в Берлине были подписаны необходимые документы, регулирующие отношения России и ряда европейских стран в области интеграции высшего профессионального образования. На сегодняшний день



в России началась эпоха кардинальных перемен: в 2011 г. вступил в действие Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования третьего поколения, и в настоящее время обсуждается уже следующий, четвертый стандарт. Вхождение в Болонский процесс, по мнению сторонников Болонского соглашения, выгодно для России по многим параметрам: Россия будет полноправно участвовать в создании транснациональной общеевропейской системы образования (не только принимать чужие решения к исполнению, но и пользоваться разработками, достижениями европейской науки, а также активно внедрять российские наработки, результаты которых должны будут найти отражение в нормативных европейских документах). Таким образом, российское образование может стать более экспортным, чем в настоящее время.

Противники данного соглашения считают, что основные опасения вызывает возрастающая роль Европейского союза в определении национальной образовательной политики, в формировании *утилитарного отношения к образованию*, задача которого видится в основном в формировании кадров для рынка труда. Как известно, российское образование всегда носило, с одной стороны, фундаментальный характер, с другой – обладало высокой духовной составляющей. Несмотря на то, что Болонскую декларацию и Болонский процесс считают крупнейшим гуманитарным событием рубежа XX–XXI вв., они *по преимуществу являются экономическими процессами*. Они спроектированы на гребне идей, выдвинутых экономикой образования, порождены экономическим мышлением с весьма своеобразным его отношением к гуманитарным парадигмам и ценностям. Говорят, что смысл усилий, направленных на создание общеевропейского образовательного пространства, заключается в повышении роста занятости европейских граждан и международной конкурентоспособности европейского высшего образования. Хотя эти задачи можно при желании представить в контексте культуры, ясно, что они, прежде всего, экономические [112, с. 72–73].

Между тем нельзя не признать, полагает Н. В. Муравьева, что в связи с убаыстряющимся темпом экономических изменений и, соответственно, трансформацией на рынке труда меняются и основополагающие принципы развития образовательной парадигмы. Если ранее работник, как правило, проходил обучение и работал по полученной профессии всю свою трудовую жизнь, то сейчас он должен осваивать

*компетенции*, позволяющие ему гибко реагировать на изменения на рынке труда и переносить приобретенные умения в новые трудовые ситуации [129].

«Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны» [87, с. 26]. Изменяются требования к работнику, возникает необходимость в новых специалистах, новых профессиях, в соответствующих стандартах. Для экономического роста необходимо качество, а качество обеспечивается стандартами. Принятие стандартов – функция государства. Оно задает квалификационную сетку, профессии и уровни, которые соответствуют международным стандартам. Таким образом, трудовые ресурсы могут перемещаться как внутри страны, так и за ее пределами и могут быть соответственно оценены [129, с. 76].

Надо 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. При этом наибольший процент нетрудоустроенных молодых специалистов – выпускники вузов системы здравоохранения (до 30 %), а наименьший – в системе образования (9,8 %).

В 1980–90-х гг. в России в системе высшего образования насчитывалось около 500 вузов. Естественно, только государственных. Однако в последующие годы, во многом благодаря появлению частных вузов, количество высших учебных заведений стало стремительно расти. В 2008 г. в стране было уже 1 134 вуза, в том числе 660 государственных и муниципальных. Затем тенденция изменилась, и к 2013 г. общее количество вузов снизилось до 969, а государственных и муниципальных – до 578 (подробнее об этом см.: <http://info-magazin.ru/catalog/122/18933/>). Для сравнения: в США около 3 000 вузов, во Франции – 600, в Великобритании – 350, в Германии – 300, в Швеции – 55, а в Чехии – 50. Процент трудоспособного населения с высшим образованием в России ни-

же, чем в других странах: 13,5 % против 20 % в Великобритании, 23 % – в Германии, 28 % – в Швеции, 33 % – в США, 47 % – в Канаде.

Работодатели считают, что основные проблемы подготовки специалистов в нашей системе профессионального образования заключаются в отсутствии объективного мониторинга потребностей рынка в специалистах определенных профессий и квалификации, что ведет к несоответствию образовательных программ этим потребностям.

Юные россияне в 1990–2000-е гг. предпочитали учиться на экономистов и юристов, тогда как в 2010-е гг. экономике все больше стали нужны инженеры и сварщики. В настоящее время список ненужных, но все еще популярных профессий расширяется. Например, на сегодняшний день не нужны в таком большом количестве менеджеры по гостиничному и ресторанному бизнесу. Сама эта отрасль по мировым меркам еще довольно слабо развита в России, говорят эксперты. Наименее востребованными по сравнению с ожидаемым прогнозом оказались психологи: многим пришлось в корне сменить деятельность. В числе профессий, не оправдавших ожидания, эксперты называют и специалистов в государственном и муниципальном управлении. Несколько лет назад считалась перспективной и специальность оценщика. Но оказалось, что бизнесу нужны люди со специфической подготовкой даже в этом деле: в страховании предпочитают оценщиков с профильным образованием, в недвижимости – с опытом оценки объектов недвижимости и т. д. Также оказались не у дел и юристы в сфере банковского права и недвижимости. Здесь всему виной кризис, в результате которого на рынке высвободилось большое количество специалистов. В то же время следует отметить, что технических специалистов на рынке не хватает, но нынешние выпускники вузов с техническим образованием не всегда бывают востребованы. Все дело в том, что современные требования – знание английского, обладание навыками работы с новым оборудованием – в большинстве случаев не соответствуют программам вузовского обучения. Все модные профессии объединяет одно: на обучении могут хорошо заработать вузы и школы бизнес-коммуникаций. Требования к профессиональным навыкам меняются примерно каждые полгода, а фундаментальные основы, которые пригодятся всегда, на «молодых» факультетах вряд ли дадут [175]. Как было отмечено в нашем исследовании, профессиональная педагогика, выполняя важнейшую социальную функцию – прогностическую, которая актуализирует экономический закон перемены труда и позволяет

проектировать «портрет» выпускника вуза, обеспечивает ему тем самым будущее трудоустройство, востребованность в обществе и условия для карьерного роста. Вывод напрашивается один: современное профессиональное образование должно быть качественным и востребованным экономикой и при этом отвечать запросам личности, общества и государства. Всемирная история, таким образом, как бы раскручивается назад. Критерием прогресса до сих пор выступало углубление разделения труда: от этапа к этапу, от фазы к фазе нарастала специализация и профессионализм в труде [209, с. 315]. В настоящий период законы разделения и перемены труда существуют и действуют в диалектическом единстве и оказывают ощутимое влияние на образование, в частности, на профессиональную подготовку специалистов.

Международная экономическая интеграция предполагает процесс объединения рынков товаров, капиталов, рабочей силы. Новые условия современного экономического развития потребовали повышения эффективности координации между системами профессионального обучения, рынком труда и занятостью, поскольку обнаружились определенные трудности, обусловленные разностью подходов к организации образовательных процессов в разных странах. Для облегчения этого процесса европейскими странами был принят ряд обязательных принципов, среди которых – решение об использовании международных классификаторов и стандартов профессионального образования [183, с. 116].

Одна из основных целей современных международных исследований – разработка подходов к подготовке нового типа специалиста, конкурентоспособного на рынке труда с момента окончания им образовательного учреждения. Н. В. Муравьева считает, что 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 организаций профессионального образования с объединениями работодателей, профсоюзами, органами по труду и занятости;
- включение профессионального образования в систему мониторинга рынка труда;
- участие образовательных организаций в формировании новых и корректировке действующих образовательных стандартов [129, с. 60–61].

Реформам национальных образовательных систем предшествовала эволюция европейской образовательной парадигмы в целом. Благодаря исключительным достижениям последних нескольких лет интеграционные процессы в сфере образования, происходящие в Европе, приобрели более конкретный характер, стали более полно отвечать реалиям стран Европейского союза и его граждан.

Открывающиеся в связи с этим перспективы, наряду с углубляющимися отношениями с другими европейскими странами, обеспечивают еще большие возможности развития российского образования. «Европа знаний» теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного развития, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимых сведений для противостояния вызовам нового тысячелетия одновременно с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству.

Профессиональное обучение рассматривается на международном уровне как фактор, способствующий развитию личности, наиболее полной реализации человеком своей способности к труду, кроме того, подготовка и повышение квалификации специалистов играют важнейшую роль для экономического развития каждой страны.

Стремясь развиваться в русле мировых тенденций интеграции и глобализации, Российская Федерация начала организационную и содержательную модернизацию своей системы профессионального образования [69, с. 54].

Самыми успешными государствами в области повышения качества образования считаются четыре страны: *Финляндия* (экономический кризис 1990 г. привел к разработке стратегии экономического развития на основе знаний), *Корея* (образование имеет первостепенный приоритет для экономического роста страны), *Канада* (образование – ключевой фактор государственного строительства, так как в стране много иммигрантов) и *Куба* (образование соответствует целям и ценностям развития общества). На Кубе подчеркивается роль образования в гармоничном развитии личности, включая физическое воспитание, спорт, досуг, художественное воспитание. Сегодня инвестиции на Кубе в образование составляют 11 % ВВП. Неграмотность населения снизилась с 40 % практически до нуля. Канада – страна, где очень

высок престиж учителя. В педагогические заведения принимают всего 10 % абитуриентов, так высок конкурс среди желающих получить эту профессию. Общим в политике всех этих государств является уважение к профессии учителя, последовательность проводимой образовательной политики, а также глубокая приверженность целям образования по четким политическим соображениям: решение Кореи стать технологически конкурентоспособной на мировом рынке, стремление Кубы отстаивать свои идеалы, вера Канады в свое культурное многообразие, приверженность Финляндии целям развития человека и общества с обеспечением равенства возможностей [132, с. 61–62].

«В педагогике назрела необходимость разработки нового методологического подхода, который позволил бы синтезировать различные точки зрения на образовательный процесс и представить его в виде системы, обладающей свойствами целого» [4, с. 11]. И в качестве одного из таких подходов нами предлагается антропологический подход как в педагогике в целом, так и в профессиональной педагогике в частности. Нельзя сказать, что другие подходы не играют особой роли в развитии профессионального образования. Но в результате увлечения деятельностным, системным, феноменологическим подходами к анализу образования и соответствующей науке о нем, как отмечает ряд ученых, педагогика в определенном смысле «потеряла человека». Антропологический подход к развитию профессионального образования, подготовке кадров для него становится весьма актуальным в настоящее время. «Нельзя не согласиться с тем, что ядром профессиональной компетентности педагога и его готовности к профессионально-педагогической деятельности становится системное антропологическое знание, которое обеспечивает целостность социогуманитарной, культурологической, психолого-педагогической и предметно-специальной подготовки педагогов» (курсив наш. – Н. Р.) [4, с. 13]. Пока же практически нет работ, в которых был бы осуществлен анализ специфического содержания и технологии образовательного процесса как развивающегося явления в системе профессионального образования. В то же время сегодня достаточно сильно ощущается динамичность развития всей системы профессионального и профессионально-педагогического образования в России, о чем свидетельствует кардинальное обновление нормативно-правовой базы в этой сфере.

Как справедливо отмечает Р. М. Асадуллин: «Сложность обозначенной проблемы обусловлена еще и тем, что образовательные про-

цессы многомерны, их функционирование и развитие обусловлены множеством значимых факторов, которые должны быть учтены при проектировании и конструировании педагогических систем. Сегодня уже нет сомнения в невозможности описать поведение человека и процессы, его регулирующие, только линейными причинно-следственными отношениями...» [4, с. 15]. Поэтому в рамках постнеклассической науки (современный этап становления науки, начавшийся в 70-х гг. XX в.; автор концепции – академик В. С. Стёпин; основная черта этого этапа – междисциплинарность; пример подобной науки – синергетика) следует признать, что современная система профессионального образования должна готовить специалистов, способных обозначить проблему, найти ее решение как путем устранения внешних факторов, так и путем изменения своих собственных взглядов, ценностных и мировоззренческих установок. Б. М. Бим-Бад выделяет в качестве предмета педагогической антропологии развивающуюся личность. Эту мысль можно в полной мере экстраполировать и на область профессиональной педагогики. Доказательством этому могут служить следующие аргументы:

- главной ценностью в профессиональной педагогике выступает профессионально становящаяся, развивающаяся личность;
- особую важность, самооценку приобретает каждый этап этого становления (от профориентационных процессов до высших этапов саморазвития и достижения профессионального мастерства);
- одним из определяющих квалифицирующих признаков этого развития выступает профессиональное целеполагание;
- формирование профессиональной компетентности возможно только благодаря системности профессионального образования, а также его наполненности личностным компонентом.

Только в системе «человек – человек» реализуется профессиональное развитие и саморазвитие личности как профессионала. Поэтому такую важную роль мы отводим профессиональной педагогике как теории и методологии системы профессионально-педагогического образования.

Поскольку у каждой конкретной личности свой путь профессионального становления и развития, а также потому, что система профессионально-образовательных общественных отношений, следуя законам нелинейного развития, трактуется предельно широко, много-

уровнево и разноуровнево, то и получение профессионального образования как целенаправленного процесса профессионального обучения и воспитания включается в данную систему как главный, но далеко не единственный элемент.

Обосновывая профессиональную педагогику как педагогическую науку, мы определили ее специфический предмет исследования как педагогический процесс формирования компетентно-развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений, а ведущим методом обозначили метод компетентностного проектирования, который является конкретным воплощением проектирования личностного развития, и (или) саморазвития в профессиональном отношении. «В основу развития системы образования должны быть положены такие принципы проектной деятельности, реализованные в приоритетном национальном проекте «Образование», как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, адресность инструментов ресурсной поддержки и комплексный характер принимаемых решений» [87, с. 26].

«Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить», – вот основной тезис современного понимания метода проектов. Этот тезис и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Для построения целостной теории профессиональной педагогики требуется не механическое объединение конкретных сведений о разных уровнях профессионального образования и разных отраслевых педагогик, а содержательная систематизация научных данных, направленная на поддержание внутреннего единства профессиональной педагогики. В решении этой задачи, как уже было отмечено, важная роль принадлежит философии, которая позволяет интегрировать знания из разных областей науки для решения проблем профессиональной педагогики.

Следует заметить, что необходимость в философских знаниях для педагогики с наибольшей остротой обнаруживается тогда, когда происходит переход от одного общественного устройства к другому, и тогда, когда общество становится быстроменяющимся. Для профессио-



нальной педагогики этот тезис особенно актуален. Не случайно Б. С. Гершунский отмечает: «В последние годы все большее внимание уделяется развитию философии образования – интегративной, междисциплинарной области научных знаний, дающей целостное представление о сущности и характере наиболее общих образовательных проблем. Можно предположить, что и сфера профессионального образования рано или поздно войдет в зону философско-образовательного обоснования. Первым шагом на этом пути может стать синтез уже накопленных знаний о сущем и должном в системе профессионального образования, то есть целенаправленное формирование философско-методологического знания» [163, с. 32].

#### **4.2. Профессиональная педагогика и профессионально-педагогическое образование как единство теории и практики образовательного процесса**

Суть проблемы состоит в том, что в настоящее время отсутствует единство профессиональной педагогики как теории и профессионально-педагогического образования как практики в рамках образовательного процесса системы профессионального образования. Это вызвано рядом причин: во-первых, до сих пор не определен научный статус профессиональной педагогики, во-вторых, нет концепции и нет понимания современной сущности и системы профессионально-педагогического образования и, в-третьих, не выявлена связь этих понятий с собственно профессиональным образованием на всех его уровнях.

Для конкретного обоснования профессиональной педагогики как практикоориентированной отрасли педагогики следует обратиться к анализу нормативно-правовых актов и иных документов, регулирующих профессионально-образовательные отношения в Российской Федерации. Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», образование подразделяется на общее, профессиональное, дополнительное образование (как общее, так и профессиональное) и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Исходя из ряда уже проанализированных теоретических, общих положений, нужно обратиться к постатейному анализу ФЗ «Об образо-

вании в Российской Федерации» с тем, чтобы выявить проблемы и противоречия теории и практики в современной системе профессионального образования и еще раз продемонстрировать особенности профессионального образования, отличающие его от общего образования, и, соответственно, разные виды педагогики, лежащие в их методологической основе.

Ст. 2 определяет основные понятия, используемые в данном Законе. Сразу следует обратить внимание на то, что ряд понятий, 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» [138, 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» [138, 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 необходимость в нем отпадает. Хотя понятие профессионального воспитания также существует и имеет свои особенности на 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 формирова-

нию у обучающихся мотивации получения образования в течение всей жизни» [138, с. 1]. Данное определение хорошо применимо в рамках школьного, общего образования, но у обучения профессионального 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 деятельности 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 Закона «квалификация» определяется как уровень знаний, умений, навыков и компетенций, характеризующий 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 ст. 2, п. 13 при определении профессионального обучения неоднозначно трактуется сфера применения приобретенных обучающимися знаний, умений, навыков и компетенций, а именно, «...позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере *и (или)* выполнять работу по конкретным *профессии или специальности*» (курсив наш. – *Н. Р.*) [138, 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*» (курсив наш. – *Н. Р.*) [138, с. 2] *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 существова-

ния. Профессии порождены разделением труда и служат выражением его дифференциации. Различают экономические профессии, медицинские, технические, транспортные, творческие, педагогические, юридические и др. [181]. 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 [166].

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.) [181].

В ст. 6, п. 5 устанавливаются следующие уровни профессионального образования:

- 1) среднее профессиональное образование;
- 2) высшее образование – бакалавриат;
- 3) высшее образование – специалитет, магистратура;
- 4) высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации.

В данном пункте вызывает недоумение отсутствие в уровнях высшего образования слова «профессиональное»: с одной стороны, это уровни *профессионального* образования, а с другой – это просто уровни высшего образования. И если среднее профессиональное образование является *профессиональным*, то почему высшее не является таковым, не совсем понятно. Если предположить, что в рамках СПО обучающиеся приобретают соответствующую профессию, то что получают выпускники образовательных организаций высшего образования? Наверное, они получают только квалификацию.

В ст. 12, п. 1 говорится, что содержание профессионального образования и профессионального обучения должно обеспечивать получение квалификации. При этом определение квалификации было дано, на наш взгляд, с определенной недоговоренностью. Не дается ответ на следующий вопрос: возможно ли получение квалификации без получения профессии? По нашему мнению, нет. Поэтому в данном пункте формулировку следовало бы дополнить следующим образом: «обеспечить получение профессии и соответствующей квалификации».

В ст. 12, п. 3 говорится, что к основным образовательным программам в сфере профессионального образования относятся: а) образовательные программы среднего профессионального образования – программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих, программы подготовки специалистов среднего звена; б) образовательные программы высшего образования – программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры, программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки; в) основные программы профессионального обучения – программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих, программы переподготовки рабочих, служащих, программы повышения квалификации рабочих, служащих.

В ст. 23, п. 2 определен перечень типов образовательных *организаций*. Данным термином было заменено понятие «учреждение». В основе разделения образовательных организаций на типы лежит реализация 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 слово «профессиональная», из чего можно сделать предположение о том, что высшее образование, будучи уровнем профессионального образования, по содержанию таковым не является.

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

- *дошкольные образовательные организации* – дополнительные общеразвивающие программы. Это вполне соответствует предназначению, цели и кадровому обеспечению таких образовательных организаций;
- *общеобразовательные организации* – образовательные программы дошкольного образования, дополнительные общеобразовательные

программы, 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, ни материального (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 общепедагогического 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;

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

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

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

- *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. Предваряя анализ профессионально-педагогического образования как системы, попытаемся выявить особенности самого понятия «система». Термин «система» (в переводе с греческого языка – целое, составленное из частей; соедине-

ние) – множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство [20, с. 1115]. Подходы к определению системы также предлагают делить на онтологический (соответствует дескриптивному определению), гносеологический и методологический (последние два соответствуют конструктивному определению).

Определение системы, данное вначале, дескриптивно, 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» [6, с. 112]. Главное отличие конструктивных определений состоит в наличии цели существования или изучения системы *с точки зрения наблюдателя или исследователя*, который при этом явно или неявно вводится в определение.

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

- преемственные *образовательные программы* различного уровня и направленности, федеральные государственные образовательные *стандарты* и федеральные государственные требования;
- сеть реализующих их образовательных и научных *организаций*;
- органы, осуществляющие *управление* в сфере образования, и подведомственные им учреждения и организации;
- объединения юридических *лиц*, общественные и государственно-общественные объединения, *осуществляющие деятельность в сфере образования*.

Программы, стандарты, организации, управление – все это существует и, так или иначе, функционирует. На наш взгляд, существует 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 системе начального профессионального образования [192, с. 25–26]. В этот же период были исследования по проблеме особенностей профессионально-педагогического образования в университетах технического типа. Например, М. И. Потеев анализирует основные составляющие современного профессионально-педагогического образования в университетах технического типа [158]. Он 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» [158, с. 8]. Оно включает в себя следующие основные составляющие:

- подготовка преподавателей специальных учебных дисциплин, входящих в образовательные программы начального и среднего профессионального образования [63];
- подготовка и повышение квалификации преподавателей учебных дисциплин, входящих в образовательные программы высшего профессионального образования [97];
- повышение квалификации преподавателей общеобразовательных учреждений в областях, не являющихся предметом их преподавания (компьютерные технологии, теория и практика управления, риторика и др.) [130];
- подготовка и повышение квалификации работников, реализующих образовательные программы послевузовского образования (в аспирантуре, ординатуре и адъюнктуре образовательных учреждений высшего профессионального образования и научных учреждений) [103];
- подготовка профессиональных консультантов [110].



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» [164, с. 379].

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

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.

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 [138, 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 № 197-ФЗ), но явно не следует из формулировки анализируемого Закона.

В ст. 73 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 обучение 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.

В ст. 68, п. 1 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 фразой из ст. 73 «...*приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции*» вновь возникает вопрос к законодателю: почему не говорится о профессиональных компетенциях в ст. 69, п. 1, 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 профессио-

нальные 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 ст. 69, п. 1: «...углублении и расширении образования, *научно-педагогической квалификации*» (курсив наш. – Н. Р.) [138, с. 4] 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 данном контексте уместно проанализировать проект приказа Министерства образования и науки «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата)», размещенного на его сайте (<http://минобрнауки.рф/>). В документе речь идет о том, что в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Виды профессиональной деятельности, к которым готовятся выпускники, освоившие программу бакалавриата:

- учебно-профессиональная;
- научно-исследовательская;
- образовательно-проектировочная;
- организационно-технологическая;
- обучение по рабочей профессии.

Таким образом, в основу нового ФГОСа, как и предыдущего (ФГОС 2010 г.), вновь заложен компетентностный подход и большое внимание уделено элементам проектирования учащимися своей будущей деятельности.

Немаловажной в данном контексте представляется еще одна проблема: в настоящее время идет процесс формирования *профессиональных стандартов*. В связи с этим встает важный вопрос создания профессионального стандарта «педагог профессионального образования», в котором необходимо отразить особенности и требования к подготовке преподавателей для системы профессионального образования в рамках профессионально-педагогического образования. Эта необходимость, на наш взгляд, вызвана тем, что подготовку всех преподавателей (школьных учителей, педагогов специальных, коррекционных организаций, преподавателей всех профессиональных образовательных организаций) включили в один реестр «педагогического образования». 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! Поэтому при анализе ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» очень важно, по нашему мнению, правовое решение проблемы обеспечения высшей школы преподавательскими кадрами. В связи с этим обратимся к анализу ст. 33, п. 1, в котором определяются категории обучающихся в зависимости от уровня осваиваемой образовательной программы, формы обучения, режима пребывания в образовательной организации, в частности, профессионального образования:

- студенты (курсанты) – лица, осваивающие образовательные программы среднего профессионального образования, программы бакалавриата, программы специалитета или программы магистратуры;
- аспиранты – лица, обучающиеся в аспирантуре по программе подготовки *научно-педагогических кадров*;
- адъюнкты – лица, проходящие военную или иную приравненную к ней службу, службу в органах внутренних дел, службу в органах по контролю за оборотом наркотических средств и психотропных веществ в адъюнктуре по программе подготовки *научно-педагогических кадров*;

- ординаторы – лица, обучающиеся по программам ординатуры;
- ассистенты-стажеры – лица, обучающиеся по программам ассистентуры-стажировки [138, с. 4].

В данном перечне все категории обучающихся, кроме студентов, по окончании обучения становятся научно-педагогическими работниками в разных отраслях: военных образовательных организациях, медицинских, образовательных организациях искусства (все они выделены как отдельные категории обучающихся) и иных профессиональных организациях. По сути, это профессионально-педагогическое образование, понятие которого отсутствует вообще в нормативных документах нашей страны.

В ст. 50, п. 1 раскрывается содержание понятия «научно-педагогические работники»: в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательных программ высшего образования и дополнительных профессиональных программ, предусматриваются должности педагогических работников и научных работников, которые относятся к *научно-педагогическим работникам*. *Педагогические работники* же относятся к *профессорско-преподавательскому составу* указанных организаций. При обращении к образовательной практике в вузе можно констатировать следующее противоречие: преподаватели вуза, имеющие должности ассистентов, старших преподавателей, доцентов и профессоров, каждые пять лет проходят конкурсный отбор. В отчетах преподавателей большую долю занимают разделы научной деятельности. Особенно это касается тех преподавателей, которые избираются на должность доцента или профессора. Это можно было бы понять в том случае, когда преподаватель претендует на научное звание доцента или профессора, но при избрании работника на должность основное внимание должно уделяться его практическим, методическим умениям и навыкам, его личностным качествам, позволяющим сотрудничать со студентами. Основываясь на многолетнем опыте практической работы в вузе, мы можем сделать заключение о том, что ряд преподавателей являются талантливыми, но не занимающимися наукой педагогами. Для них написать статью, сделать доклад на конференции, а тем более написать и защитить диссертацию – это великий, а для кого-то неподъемный труд. Для других преподавателей, наоборот, выход в аудиторию – постоянное напряжение, стресс, а научная работа доставляет наслаждение. И только в редких случаях эти две способности совпадают.

Особо необходимо отметить, что принятие профессионального стандарта «педагог профессионального образования» могло бы разрешить многие противоречия, касающиеся такой категории педагогических работников, как преподаватели колледжей (мастера производственного обучения, преподаватели общеобразовательных и специальных дисциплин).

Следующей важной проблемой является подготовка научно-педагогических кадров в адъюнктуре, ординатуре и аспирантуре, которая предполагает присвоение квалификации «исследователь», «преподаватель-исследователь»; в ассистентуре-стажировке по искусству – «преподаватель творческих дисциплин в высшей школе»; в области архитектуры – «преподаватель высшей школы» и др. Проблемным моментом в этом процессе видится отсутствие понятия самой системы профессионально-педагогического образования, что выражается во фрагментарности и дискретности профессионально-педагогического вида образования. Подготовка преподавателей для образовательных организаций осуществляется в дескриптивном понимании этой системы. А для эффективного функционирования системы необходим конструктивный подход к пониманию профессионально-педагогического образования, и, в первую очередь, определение его цели. Необходимо, чтобы профессионально-педагогическое образование по своей сути перекрывало бы всю систему подготовки и переподготовки преподавателей для всех профессий и для всех уровней профессионального образования и обучения.

Согласно постановлению Правительства РФ от 8 августа 2013 г. № 678 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций» [140, с. 1], существуют следующие *должности педагогических работников, отнесенных к профессорско-преподавательскому составу*: ассистент, декан факультета, начальник факультета, директор института, начальник института, доцент, заведующий кафедрой, начальник кафедры, заместитель начальника кафедры, профессор, преподаватель, старший преподаватель. В данном перечне не совсем понятен порядок перечисления должностей: ассистент идет первым по порядку, а после профессора идет преподаватель и старший преподаватель. Если это небрежность, то это недопустимо для нормативного документа, если порядок определен каким-то критерием, то он должен быть четко обозначен. Но это ремарка по форме.

Должности иных педагогических работников также определены в постановлении: воспитатель, инструктор-методист, инструктор по труду, инструктор по физической культуре, концертмейстер, логопед, *мастер производственного обучения*, методист, музыкальный руководитель, педагог дополнительного образования, педагог-библиотекарь, педагог-организатор, педагог-психолог, *преподаватель*, преподаватель-организатор основ безопасности жизнедеятельности, руководитель физического воспитания, социальный педагог, старший вожатый, старший воспитатель, старший инструктор-методист, старший методист, старший педагог дополнительного образования, старший тренер-преподаватель, тренер-преподаватель, тьютор, учитель, учитель-дефектолог, учитель-логопед.

Первое впечатление от перечня: полный хаос, нет критериев, простой набор, бессистемное перечисление должностей педагогических специальностей. При анализе этого списка остается непонятным следующее: почему этот перечень не сформирован по уровням образования в Российской Федерации.

В частности, в примечаниях к постановлению п. 3 дается разъяснение: должность «преподаватель», предусмотренная в подразд. 1 разд. I настоящего документа, относится к должностям профессорско-преподавательского состава в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по реализации образовательных программ высшего образования и дополнительных профессиональных программ. Должность «преподаватель», предусмотренная в подразд. 2 разд. I настоящего документа, относится к должностям иных педагогических работников в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, *кроме* образовательных организаций высшего образования и организаций дополнительного профессионального образования. Неплохо бы напомнить, что в формальной логике есть замечательное правило «неотрицательности», смысл которого заключается в том, что, давая определение, нужно максимально избегать отрицательных характеристик определяемого объекта. В данном перечне можно было просто перечислить должности работников *общего и профессионального образования*, и все было бы ясно без примечаний и были бы соблюдены элементарные требования к определениям понятий.

И, наконец, исходя из приказа Министерства образования и науки РФ [141], в перечне направлений подготовки высшего образова-

ния 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 с 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.

В связи с этим хотелось бы обратить внимание еще на один важный документ, касающийся профессиональной сферы педагогов общего и профессионального образования. В «Общероссийском классификаторе профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов» ОК 016–94 от 26 декабря 1994 г. № 36) [144] отводится значительное место профессиям и должностям педагогов общего образования, но при этом присутствует всего лишь несколько наименований педагогов, работающих в сфере профессионального образования.

Перечислим *должности служащих*, которые даны в ОК 016–94:

1) педагог дополнительного образования, педагог-организатор, педагог-психолог, педагог социальный;

2) учитель, учитель (средней квалификации), учитель-дефектолог, учитель-дефектолог (средней квалификации), учитель-логопед, учитель-логопед (средней квалификации);

3) преподаватель (в колледжах, университетах и других вузах); преподаватель (в средней школе), преподаватель (в системе специального образования), преподаватель (средней квалификации в системе специального образования), преподаватель (в начальной школе), преподаватель (в системе дошкольного воспитания и обучения), *преподаватель-организатор (в колледжах, университетах и других вузах)*, преподаватель-организатор (в средней школе), преподаватель-организатор (в системе специального образования), *преподаватель-стажер (в колледжах, университетах и других вузах)*, преподаватель-стажер (в средней школе), преподаватель-стажер (в системе специального образования), пре-



подаватель-стажер (средней квалификации в системе специального образования), преподаватель-стажер (в начальной школе), преподаватель-стажер (в системе дошкольного воспитания и обучения).

Как можно заметить, преподавателям колледжей и вузов здесь дано всего лишь три строки, при том, что все остальное относится к системе общего образования. Хотя явно названия преподавательских должностей колледжа (включающего в настоящее время два образовательных уровня) и вуза должны несколько отличаться.

Одним из ярких доказательств доминирования общего образования над профессиональным является также пример структуры Российской академии образования (РАО).

В состав РАО входят следующие отдельные структурные подразделения и организации:

- президиум;
- Отделение философии образования и теоретической педагогики;
- Институт теории и истории педагогики;
- Отделение психологии и возрастной физиологии;
- Психологический институт им. Л. Г. Щукиной (ПИ РАО);
- Институт развития дошкольного образования;
- Институт возрастной физиологии;
- Институт коррекционной педагогики;
- Отделение общего среднего образования;
- Институт содержания и методов обучения;
- Институт педагогических исследований одаренности;
- Институт развития образовательных систем;
- ФГНУ «Институт научной и педагогической информации»;
- Институт управления образованием;
- Институт стратегических исследований в образовании;
- Отделение профессионального образования;
- Институт педагогики и психологии профессионального образования;
- Институт педагогического образования и образования взрослых;
- Институт информатизации образования;
- Отделение образования и культуры;
- Государственный научно-исследовательский институт семьи и воспитания;
- Институт художественного образования;
- Институт социально-педагогических проблем сельской школы;

- Институт социологии образования (до 2008 г. – Центр социологии образования);
- Институт культурологии образования;
- региональные отделения и учреждения РАО;
- образовательные учреждения РАО;
- Университет Российской академии образования;
- организации научного обслуживания и социальной сферы;
- Научная педагогическая библиотека имени К. Д. Ушинского.

Из всего перечня структурных подразделений лишь три из них действительно относятся к системе профессионального образования, все остальные – либо к системе общего образования, либо они достаточно узкой направленности (как Институт социально-педагогических проблем сельской школы или Институт художественного образования и др.). Проблемы культуры, например, решает несколько институтов: Отделение образования и культуры, Институт художественного образования и Институт культурологии образования.

Не умаляя значения культуры для российского образования и общества в целом, хотелось бы обратить внимание на специфику, разноуровневость и разновидности профессионального образования и определенным образом отразить это и в рамках институтов и подразделений РАО. В частности, можно было бы создать самостоятельные институты или отделения СПО, ВО, профессионального обучения и профессиональной ориентации школьников.

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

Всю педагогическую проблематику по целевой подготовке преподавателей для системы общего и профессионального образования можно условно разделить на две группы:

- 1) подготовка преподавателей для системы социализации – это задача системы педагогического образования (педагогические вузы);

2) подготовка преподавателей для системы профессионализации – назначение системы профессионально-педагогического образования (профессионально-педагогические вузы).

С сожалением нужно признать, что данное понимание и деление остается в области желаемого, в области научных разработок.

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.).

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. Профессиональная педагогика как методология профессионального образования выполняет одну из ключевых своих функций – прогностическую, и тем самым призвана предвосхищать, проектировать и развивать профессиональное образование в России и формировать включенную в эту систему профессионально-компетентную личность.

Приходится констатировать, что прогностические исследования в сфере профессионального образования носят эпизодический, во многом случайный характер, отражая, главным образом, внезапно возникающие идеи и кампании по проведению образовательных реформ, подготовке законодательных актов, предельно краткосрочных конкурсов на составление разнообразных стандартов и программ развития образования, когда без какого-либо систематически накапливаемого прогностического задела и должного информационного обеспечения одним махом составляются документы долговременного, стратегического значения.

Между тем, образовательно-педагогическое прогнозирование – это не разовое мероприятие, рассчитанное на жесткий период упреждения, а, прежде всего, специально организованное междисциплинарное исследование, которое должно проводиться непрерывно, систематически, в целях получения постоянно обновляющейся информации о разви-

тии как внешней социально-экономической, научно-технической и производственной сферы, так и конкретных профессионально сориентированных образовательных систем. Только такой подход позволяет рассчитывать на формирование достоверного прогностического задела, увязанного с реалиями жизни, динамикой рынка труда и рынка профессий, с изменяющимися общественно-личностными образовательными потребностями. Речь, по сути, идет о создании своеобразной службы слежения за развитием профессионального образования с обязательным учетом тенденций в инфраструктуре меняющегося производства, а также с учетом объектов, содержания и характера труда рабочих и специалистов соответствующих уровня и профиля [163, с. 40].

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.

Роль профессиональной педагогики в совершенствовании системы профессионально-педагогического образования в современном постиндустриальном обществе очевидна, но практическая реализация (внедрение теоретических разработок в образовательную систему) трудна как по объективным, так и по субъективным причинам. Придание профессиональной педагогике статуса самостоятельной педагогической науки, осознание ее особой методологической роли в системе профессионально-педагогического образования – единственный путь к качественному реформированию, конкурентоспособности и устойчивости системы профессионального образования на современном этапе развития экономики в эпоху постиндустриального общества.

Только таким путем можно построить новую систему подготовки профессионалов, которые могут быть конкурентоспособными в современном информационном обществе. Только грамотное построение системы и практическая реализация профессионально-педагогического образования смогут дать шанс российскому обществу вырастить новое поколение компетентно-развитых, креативных, мобильных специалистов-профессионалов. Диалектика теории и практики образовательного процесса – сила, которую трудно переоценить.

В заключение мы можем сделать следующие *выводы*.

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

Доказано, 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 России развивалась неадекватно потребностям экономики. Структура и качество подготавливаемых специалистов не соответствовали запросам общества.

Определена прогностическая функция профессиональной педагогики, которая актуализирует экономический закон перемены труда и позволяет проектировать «портрет» выпускника вуза, обеспечивая ему тем самым будущее трудоустройство, востребованность в обществе и условия для карьерного роста.

Выявлено единство профессиональной педагогики как теории и профессионально-педагогического образования как практики в рамках образовательного процесса системы профессионального образования.

Представлено понимание профессионально-педагогического образования как системы, в рамках которой должна осуществляться комплексная подготовка педагогов профессионального образования: на всех уровнях и всех видах профессионального образования.

Проанализирована сущность современного педагогического образования, представленного в нормативных правовых актах Российской Федерации, и сделан вывод о несоответствии отраженных в них содержания и реалий современного профессионально-педагогического образования.

Высказана необходимость в разделении педагогического образования на образование общепедагогического направления (для общеобразовательных организаций) и образование профессионально-педагогического направления (для профессионально-образовательных организаций).

## Заключение

Задача обоснования профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики обусловлена рядом причин теоретического и практического характера. С одной стороны, существует система профессионального образования, включающая в себя *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 рядоположенных с другими отраслями, разделами, дисциплинами 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.

В своем исследовании мы опирались на антропологический подход, что позволило определить предмет исследования, цель и значение профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики. Безусловно, были использованы и другие методологические подходы для анализа смежных вопросов: системный, деятельностный, исторический, синергетический и др.

В работе реализован комплексный подход к анализу профессиональной педагогики, рассмотрены объективные и субъективные фак-

торы становления компетентно-развитой личности на современном этапе. Необходимость формирования общекультурных, профессиональных и иных компетенций личности в системе профессионального образования отражена и во ФГОСах второго поколения, что обусловлено интеграцией России в европейское образовательное пространство.

В качестве объективных факторов формирования компетентно-развитой личности в работе анализируется ряд экономических законов общественного развития – законы разделения и перемены труда, которые определяют требования к выпускнику системы профессионального образования и обучения как в плане профессиональной компетентности, так и в плане профессионального мышления. Обращается пристальное внимание на новую формирующуюся тенденцию развития общества – закон универсальности труда (сравните с «универсальным работником», по К. Марксу, способным выполнять различные функции на производстве и перемещаться с одного рабочего места на другое), который диктует наличие особых требований к современному работнику: коммуникабельность, толерантность, знание компьютера, владение иностранным языком, иногда наличие водительских прав и т. д.

В исследовании был применен метод логико-смыслового моделирования при анализе процесса формирования профессионального мышления специалиста. Оно должно носить бинарный характер, иметь инвариантный уровень (общие требования к мышлению любого специалиста – креативность, оперативность, мобильность и т. д.) и вариативный (отражать особенности той или иной профессии – инженерное, медицинское, военное, спортивное и т. д. мышление).

Особое внимание в исследовании 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 о связи профессиональной педагогики и профессионально-педагогического образования, которые выступают сегодня как теория и практика образовательного процесса. Обращается внимание на отсутствие *системы* профессионально-педа-

гогического образования в стране и необходимость ее научного обоснования и воплощения в жизнь. Назрела необходимость в разработке и введении нового профессионального стандарта «Педагог профессионального образования» и создании полномасштабной системы подготовки профессиональных педагогов в стране. Профессионально-педагогическое образование призвано готовить специалиста, способного адаптироваться к быстроменяющимся условиям 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, цели 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.

В заключение следует отметить, что сформулированная гипотеза исследования доказана, поставленные задачи решены, выводы теоретико-методологического характера сделаны, практические рекомендации представлены.

В процессе проведенного исследования был выявлен ряд проблем теоретического и прикладного характера, требующих дальнейшего анализа и решения. В частности, в качестве самостоятельного научного исследования может быть реализован сравнительный анализ зарубежного и российского законодательства в области профессионального образования, а также теории, методики и дидактики профессионального образования; рассмотрено место профессиональной педагогики не только в системе педагогических наук, но и в общественных, гуманитарных науках (в философии, психологии, социологии, культурологии) обозначены общие принципы и особенности применения метода логико-смыслового моделирования в теории, методике и дидактике профессионального образования; разработаны указанные проблемы в рамках профессионально-педагогического образования.



## Библиографический список

1. *Актуальные* проблемы педагогической науки (научно-исследовательский аспект) / под общ. ред. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2001. 104 с.
2. *Анисимов В. В.* Общие основы педагогики: учебник для вузов / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. Москва: Просвещение, 2006. 574 с.
3. *Арсеньев А. М.* Методологические проблемы социалистической педагогики / А. М. Арсеньев, Ф. Ф. Королев // Проблемы социалистической педагогики / сост. Н. Кузьмин. Москва: Педагогика, 1973. С. 91–99.
4. *Асадуллин Р. М.* Человек в зеркале образования / Р. М. Асадуллин; Башк. гос. пед. ун-т. Москва: Наука, 2013. 247 с.
5. *Баталов А. А.* Профессиональное мышление: философские проблемы: автореферат диссертации ... доктора философских наук / А. А. Баталов. Свердловск, 1986. 34 с.
6. *Батоврин В. К.* Толковый словарь по системной и программной инженерии / В. К. Батоврин. Москва: ДМК Пресс, 2012. 280 с.
7. *Бегидова С. Н.* Основы формирования опыта профессионально-творческого мышления педагога: учебное пособие для студентов вузов физической культуры / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова; под общ. ред. М. Я. Виленского. Майкоп: Изд-во Адыг. гос. ун-та, 2007. 168 с.
8. *Бедерханова В. П.* Совместная проективная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. П. Бедерханова // Развитие личности. 2000. № 1. С. 24–36.
9. *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.
10. *Белкин А. С.* Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблемы, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко; Урал. гос. пед. ун-т; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2005. 208 с.
11. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. Москва: Академия, 1999. 949 с.

12. *Белл Д.* Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе / сост. С. П. Гуревич. Москва: Прогресс, 1986. С. 330–342.
13. *Белл Д.* Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI века / Д. Белл, В. Иноземцев. Москва: Центр исследований постиндустриального общества, 2007. 278 с.
14. *Беляева А. П.* Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А. П. Беляева. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та профтехобразования РАО, 2002. 240 с.
15. *Беляева А. П.* Методология и теория профессиональной педагогики / А. П. Беляева. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та профтехобразования РАО, 1999. 480 с.
16. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. Москва: Изд-во УРАО, 2002. 208 с.
17. *Блауберг И. В.* Изучение научной дисциплины как один из способов комплексного исследования науки / И. В. Блауберг, Э. М. Мирский, В. Н. Садовский // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. Ленинград; Москва: [Б. и.], 1979. Вып. VII. С. 48–61.
18. *Бобрышов С. В.* Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: монография / С. В. Бобрышов. Ставрополь: Изд-во Сев.-Кавк. соц. ин-та, 2006. 300 с.
19. *Большая советская энциклопедия: в 30 томах* / ред. А. М. Прохоров [и др.]. Москва: Советская энциклопедия, 1974. Т. 21. 680 с.
20. *Большой Российский энциклопедический словарь.* Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 1437 с.
21. *Большой толковый словарь русского языка* / гл. ред. С. А. Кузнецов. 1-е изд. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. 1536 с.
22. *Бордовская Н. В.* Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 304 с.
23. *Ботнева Н. Ю.* Образование и его влияние на рост экономики / Н. Ю. Ботнева, В. Н. Филаткин // Проблемы системной модернизации экономики России: социально-политический, финансово-экономический и экологический аспекты: сборник научных статей / под общ. ред. В. В. Тумалева. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та бизнеса и права, 2010. Вып. 9. С. 494–499.

24. *Бузгалин А. В.* Поймать ветер истории и стать лидером пост-индустриального мира или скатиться в гетто отсталости / А. В. Бузгалин // Литературная газета. 2008. 13–19 февр.

25. *Бургин М. С.* Введение в современную точную методологию научной структуры систем знания: пособие для студентов вузов / М. С. Бургин, В. И. Кузнецов. Москва: Аспект-пресс, 1994. 303 с.

26. *Бургин М. С.* Понятия и функции методологии (К итогам дискуссии) / М. С. Бургин // Советская педагогика. 1990. № 10. С. 74–77.

27. *Бурлин В. П.* Роль разделения и перемены труда в воспроизводстве рабочей силы развитого социалистического общества: диссертация ... кандидата экономических наук / В. П. Бурлин. Куйбышев, 1983. 170 с.

28. *Бухарова Г. Д.* К вопросу о категориально-понятийном аппарате профессиональной педагогики и образования / Г. Д. Бухарова // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 33–37.

29. *Бэр К.* Об искусственной и естественной классификации животных и растений / К. Бэр // *Анналы биологии: в 2 томах* / ред. П. А. Баранов; Моск. о-во испытателей природы. Москва, 1959. Т. 1. С. 360–382.

30. *Вершинина Н. А.* Структура педагогики: методология исследования: монография / Н. А. Вершинина. Санкт-Петербург: Лема, 2008. 313 с.

31. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. Москва: Изд-во НМЦ СПО, 1999. 538 с.

32. *Войтов А. Г.* История экономических учений: краткий курс / А. Г. Войтов. 3-е изд. Москва: Маркетинг, 2002. 103 с.

33. *Волков Г. Н.* Социология науки / Г. Н. Волков. Москва: Политиздат, 1968. 328 с.

34. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. Екатеринбург: Изд-во УГТУ – УПИ, 2006. 135 с.

35. *Гастев А. К.* Как надо работать: Практическое введение в научную организацию труда / А. К. Гастев. Москва: Экономика, 1972. 478 с.

36. *Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук: в 3 томах / Г. В. Ф. Гегель. Москва: Мысль, 1977. Т. 3. 471 с.

37. *Гершунский Б. С.* Методологическое знание в педагогике / Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров. Москва: Знание, 1986. 109 с.

38. *Гершунский Б. С.* Педагогическое науковедение / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. 1989. № 10. С. 68–74.

39. *Гершунский Б. С.* Педагогическое науковедение: проблемы и перспективы (прогностический аспект) / Б. С. Гершунский. Москва: НИИОП АПН СССР, 1985. 284 с.

40. *Гершунский Б. С.* Философия образования: научный статус и задачи / Б. С. Гершунский // Советская педагогика. 1991. № 4. С. 69–75.

41. *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.

42. *Гинецинский В. И.* Основы теоретической педагогики: учебное пособие / В. И. Гинецинский. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 1992. 154 с.

43. *Гинецинский В. И.* Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / В. И. Гинецинский. Ленинград, 1988. 33 с.

44. *Глинский Б. А.* Методология науки: Когнитивный анализ / Б. А. Глинский, О. Е. Баксанский. Москва: Альтекс, 2001. 188 с.

45. *Гмурман В. Е.* Объект, предмет и структура педагогики / В. Е. Гмурман // Методологические проблемы педагогики: сборник научных трудов. Москва: НИИОП АПН СССР, 1977. С. 6–35.

46. *Гончаров С. З.* Логико-категориальное мышление: монография: в 3 частях / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. Ч. 3: Аксиология мышления. 609 с.

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

48. *Гришанова О. А.* Экономика труда и социально-трудовые отношения [Электронный ресурс] / О. А. Гришанова. Режим доступа: [http://uchebnikionline.ru/ekonomika/ekonomika\\_pratsi\\_ta\\_sotsialno-trudovi\\_vidnosinigrishnova\\_oa/pratsya\\_sfera\\_zhittyediyalnosti\\_lyudini\\_providniy\\_chinik\\_virobnitstva.htm](http://uchebnikionline.ru/ekonomika/ekonomika_pratsi_ta_sotsialno-trudovi_vidnosinigrishnova_oa/pratsya_sfera_zhittyediyalnosti_lyudini_providniy_chinik_virobnitstva.htm).

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

50. *Данилов М. А.* Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики / М. А. Данилов // Проблемы социалистической педагогики / сост. Н. Кузьмин. Москва: Педагогика, 1973. С. 70–87.

51. *Данилов М. А.* Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях / М. А. Данилов. Москва: Изд-во АПН СССР, 1971. 36 с.

52. *Данилов М. А.* Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований / М. А. Данилов // Советская педагогика. 1977. № 5. С. 84–90.

53. *Дегтярев М. Г.* Логика: учебник для студентов юридических вузов / М. Г. Дегтярев, С. А. Хмелевская. Москва: ПЕРСЭ, 2003. 288 с.

54. *Деятельность РМО/ГМО* в условиях модернизации регионального образования: дистанционные материалы к дополнительной профессиональной образовательной программе курсов для руководителей УМО, штатных методистов и председателей МК, ПЦК систем среднего и начального профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.orenipk.ru/rmo\\_2007/RMO\\_prof/3\\_5/3\\_3\\_prof.htm](http://www.orenipk.ru/rmo_2007/RMO_prof/3_5/3_3_prof.htm).

55. *Дильтей В.* Введение в науки о духе: собрание сочинений: в 6 томах: перевод с немецкого / В. Дильтей; под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова, В. С. Малахова. Москва: Дом интеллектуальной книги, 2000. Т. 1. 706 с.

56. *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.

57. *Дудко Д. В.* Когнитивная компетентность личности будущего педагога и динамика ее формирования / Д. В. Дудко // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2008. № 63/2. С. 63–67.

58. *Дьюи Дж.* Школа и общество: перевод с английского / Дж. Дьюи. Москва: Работники просвещения, 1925. 127 с.

59. *Ермолаева С. А.* Становление и развитие методологических подходов к исследованию проблемы предупреждения преступности несовершеннолетних в России (конец XIX – начало XXI века): автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / С. А. Ермолаева. Рязань, 2008. 44 с.

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

61. *Жамин В. А.* Экономика и образование / В. А. Жамин, С. Л. Костянин. Москва: Знание, 1970. 48 с.

62. *Журавлев В. И.* Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. Москва: Педагогика, 1990. 168 с.

63. *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.

64. *Загвязинский В. И.* Методология и методика дидактических исследований / В. И. Загвязинский. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.

65. *Загвязинский В. И.* Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2005. 208 с.

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

67. *Иванова В. А.* Педагогика: электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / В. А. Иванова, Т. В. Левина. Режим доступа: [http://www.kgau.ru/distance/mf\\_01/ped-asp/01\\_01.html](http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html).

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

69. *Ивашковская А. В.* Реформа профессионального образования в Российской Федерации с точки зрения трудового права / А. В. Ивашковская // Право и образование. 2006. № 6. С. 54–60.

70. *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.

71. *Ильенков Э. В.* Принципы материалистической диалектики как теории познания / Э. В. Ильенков. Москва: Наука, 1984. 304 с.

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

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

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

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

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

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

78. *Кайдалов Д. П.* Закон перемены труда и всестороннее развитие личности / Д. П. Кайдалов. Москва: Мысль, 1978. 319 с.

79. *Калабин А. А.* Команда как особый вид социальной группы [Электронный ресурс] / А. А. Калабин // Теория и практика управления: новые подходы / ФГУ МГУ. 2004. Вып. 3. Режим доступа: <http://subscribe.ru/archive/economics.school.charizma/200411/02175344.html>.

80. *Карпов А. В.* Психология труда / А. В. Карпов. Москва: Владос-Пресс, 2005. 352 с.

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

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

83. *Клочков В. В.* Экономика образования: иллюзии и факты / В. В. Клочков. Москва: Мысль, 1985. 176 с.

84. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: для студентов высших и средних специальных учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: Академия, 2000. 176 с.

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

86. *Константинов Н. А.* История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. 5-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1982. 446 с.

87. *Концепция* долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. // Собрание законодательства РФ. 24.11.2008. № 47. Ст. 5489.

88. *Копнин П. В.* Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. Москва: Мысль, 1974. 566 с.

89. *Краевский В. В.* Дидактика как теория образования и обучения / В. В. Краевский // Дидактика средней школы / под ред. М. П. Скаткина. Москва: Просвещение, 1982. С. 5–47.

90. *Краевский В. В.* Качество педагогики и методологическая культура педагога / В. В. Краевский // Магистр. 1991. № 1. С. 4–15.

91. *Краевский В. В.* Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. 244 с.
92. *Краевский В. В.* Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. Самара: Изд-во Самар. гос. политехн. ин-та, 1994. 165 с.
93. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. В. Краевский. Москва: Академия, 2005. 256 с.
94. *Краткая философская энциклопедия* / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва: Прогресс, 1994. 576 с.
95. *Краткий экономический словарь* / Л. И. Абалкин [и др.]; под ред. Ю. А. Белика [и др.]. Москва: Политиздат, 1987. 397 с.
96. *Крупнов Ю. В.* Экономика образования или экономия на образовании [Электронный ресурс] / Ю. В. Крупнов // Русский Переplet: интернет-журнал. 2002. Режим доступа: [www.pereplet.ru/arhiv/2002.shtml](http://www.pereplet.ru/arhiv/2002.shtml).
97. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко. Москва: Высшая школа, 2001. 236 с.
98. *Кузьмичев А.* Фундамент русского метода обучения ремеслам [Электронный ресурс] / А. Кузьмичев. Режим доступа: <http://clip-russia.ru/2014/04/sovetkin/>.
99. *Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун. 2-е изд. Москва: Прогресс, 1977. 300 с.
100. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. Таллин: Валгус, 1980. 335 с.
101. *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.
102. *Лебедев О. Т.* Основы экономики: учебное пособие / О. Т. Лебедев. Санкт-Петербург: МиМ, 2007. 224 с.
103. *Леднев В. С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. Москва: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та, 2002. 120 с.
104. *Леднев В. С.* Содержание образования: учебное пособие / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1989. 359 с.
105. *Ленин В. И.* Философские тетради / В. И. Ленин // Полное собрание сочинений: в 55 томах / В. И. Ленин. 5-е изд. Москва: Политиздат, 1973. Т. 29. 782 с.



106. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

107. *Лихачев Б. Т.* Педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт-М, 2001. 607 с.

108. *Любичев А. А.* О критериях реальности в таксономии / А. А. Любичев // Информационные вопросы семиотики, лингвистики и автоматического перевода / ВИНТИ. Москва, 1971. Вып. 1. С. 67–81.

109. *Мазурова Е. Г.* Тезаурус по научно-исследовательской, инновационной и экспериментальной деятельности [Электронный ресурс] / Е. Г. Мазурова. Режим доступа: <http://docum.cos.ru>.

110. *Макхэм К.* Управленческий консалтинг: перевод с английского / К. Макхэм. Москва: Дело и сервис, 1999. 289 с.

111. *Макхэм К.* Управленческое консультирование: в 2 томах: перевод с английского / К. Макхэм; под ред. М. Кубра. Москва: Интерэксперт, 1992. Т. 1. 319 с.; Т. 2. 350 с.

112. *Мальцев Г. В.* Реформа юридического образования и Болонский процесс / Г. В. Мальцев // Право и образование. 2006. № 6. С. 71–78.

113. *Манько Н. Н.* Проективная визуализация как причинный механизм дидактико-технологических процессов / Н. Н. Манько // Высшее образование России. Перспективы перемен и трудности реформ: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции, 23 июня 2011 г. / Башк. гос. пед. ун-т им. Акмуллы. Уфа, 2011. С. 73–87.

114. *Марков Ю. Г.* Функциональный подход в современном научном познании / Ю. Г. Марков. Новосибирск: Наука, 1982. 255 с.

115. *Маркс К.* Инструкция делегатам временного центрального совета по отдельным вопросам / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1960. Т. 16. С. 194–203.

116. *Маркс К.* Капитал: в 4 томах / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1960–1964. Т. 23–26.

117. *Маркс К.* Немецкая идеология / К. Маркс, Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 7–544.

118. *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.

119. *Маркс К.* Экономические рукописи 1857–1859 годов / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1969. Т. 46, ч. 2. 640 с.

120. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 41–174.

121. *Матвеева И.* И швец, и жнец, и на дуде игрец. Библиотечное творчество как основа инновационной деятельности / И. Матвеева // Библиотечное дело. 2008. № 22. С. 10–15.

122. *Махмутов М. И.* Современный урок / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1985. 191 с.

123. *Мейен С. В.* Методологические аспекты теории классификации / С. В. Мейен, Ю. А. Шрейдер // Вопросы философии. 1976. № 12. С. 67–79.

124. *Методологические* проблемы педагогики / под общ. ред. В. Е. Гмурмана. Москва: НИИОП АПН СССР, 1977. 313 с.

125. *Микулинский С. Р.* Наука как предмет специального исследования / С. Р. Микулинский, Н. И. Родный // Вопросы философии. 1966. № 5. С. 25–38.

126. *Мирский Э. М.* Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки / Э. М. Мирский. Москва: Наука, 1980. 309 с.

127. *Мишель И. А.* Научная деятельность как предмет исследования / И. А. Мишель // Проблемы методологии науки и научного творчества / под ред. В. А. Штоффа, А. М. Мостепаненко. Ленинград: Наука, 1977. С. 8–20.

128. *Морозов А. В.* Деловая психология: курс лекций / А. В. Морозов. Санкт-Петербург: Союз, 2000. 756 с.

129. *Муравьева Н. В.* Трансформация системы профессионального образования и обучения / Н. В. Муравьева // Труд за рубежом. 2006. № 9. С. 60–77.

130. *Мушер С. А.* Центр Федерации интернет-образования – основа общегосударственной системы обучения информационным технологиям / С. А. Мушер // Российская школа и Интернет: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции / М-во образования РФ; Федерация интернет-образования. Санкт-Петербург, 2001. С. 43–47.

131. *Мюнстерберг Г.* Основы психотехники: в 2 томах / Г. Мюнстерберг. Санкт-Петербург: Алетейя, 1996.

132. *Найденова Н. Н.* Измерение качества образования / Н. Н. Найденова // *Право и образование.* 2006. № 5. С. 54–63.

133. *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.

134. *Никандров Н. Д.* Педагогика в системе обществознания / Н. Д. Никандров // *Советская педагогика.* 1988. № 6. С. 45–51.

135. *Новая философская энциклопедия:* в 4 томах / ред. В. С. Стёпин. Москва: Мысль, 2010. Т. 4. 744 с.

136. *Новиков А. М.* Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2010. 208 с.

137. *Нуреев Р. М.* Курс микроэкономики: учебник для вузов / Р. М. Нуреев. Москва: Норма, 2002. 572 с.

138. *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. Федер. вып. № 5976.

139. *Об утверждении* Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»: приказ Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н. // *Российская газета.* 2010. 20 окт.

140. *Об утверждении* номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций: постановление Правительства РФ от 8 августа 2013 г. № 678 // *Российская газета.* 2013. 19 авг.

141. *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. Федер. вып. № 6223.

142. *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.

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

144. *Общероссийский* классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016–94 (ОКПДТР) (принят постановлением Госстандарта РФ от 26 декабря 1994 г. № 367) (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // ГАРАНТ: информационно-правовой портал. Режим доступа: <http://base.garant.ru/1548770/>.

145. *Общие* основы педагогики: учебник / под ред. В. Е. Гмурмана, Ф. Ф. Королева. Москва: Просвещение, 1967. 208 с.

146. *Окрут А. И.* Закон перемены труда и его влияние на эффективность общественного производства: автореферат ... кандидата экономических наук. Москва, 1984. 21 с.

147. *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.

148. *Педагогика*: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

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

150. *Педагогика* профессионального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2004. 368 с.

151. *Первушина О. Н.* Общая психология / О. Н. Первушина. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 268 с.

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

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

154. *Платонов К. К.* Краткий словарь системы психологических понятий: учебное пособие / К. К. Платонов. Москва: Высшая школа, 1981. 175 с.

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

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

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

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

159. *Пригожин И. Р.* Наука, разум и страсть / И. Р. Пригожин // Знание – сила. 1997. № 9. С. 44–56.

160. *Пригожин И. Р.* От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках: перевод с английского / И. Р. Пригожин; под ред., с предисл. и послесл. Ю. Л. Климонтовича. 2-е изд., доп. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 432 с.

161. *Проблемы* методологии педагогики и методики исследований / М. А. Данилов [и др.]; под ред. М. А. Данилова, Н. И. Болдырева; Акад. пед. наук СССР; Науч.-исслед. ин-т общ. педагогики. Москва: Педагогика, 1971. 349 с.

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

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

164. *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.

165. *Пястолов С. М.* Задачи проектирования образовательного сектора / С. М. Пястолов, А. В. Балашев, С. А. Толмачева // Экономический вестник Ростовского экономического университета. 2009. Т. 7, № 2. С. 138–146.

166. *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.

167. *Ракитов А. И.* Анатомия научного знания / А. И. Ракитов. Москва: Политиздат, 1969. 206 с.

168. *Родичев Н. Ф.* Профориентационно значимая компетентность старшеклассника [Электронный ресурс] / Н. Ф. Родичев // Эйдос: интернет-журнал. 2007. 30 сент. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-17.htm>.

169. *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.

170. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 334 с.

171. *Романцев Г. М.* Теория профессиональной педагогики: вопросы определения предмета и развития методологии / Г. М. Романцев, Н. О. Вербицкая // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы научно-практической конференции, 11–12 апреля 2006 г., Екатеринбург: в 3 частях / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. Ч. 1. С. 15–19.

172. *Ронжина Н. В.* Предмет и методы профессиональной педагогики / Н. В. Ронжина // Наука – образованию: материалы окружной научно-практической конференции, 7–8 декабря 2010 г., Екатеринбург: в 2 частях. Екатеринбург: Раритет, 2010. Ч. 2. С. 13–19.

173. *Ронжина Н. В.* Предмет профессиональной педагогики / Н. В. Ронжина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2011. № 5–6, т. 17. С. 236–239.

174. *Ронжина Н. В.* Формирование компетентно развитой личности как цель непрерывного профессионального образования / Н. В. Ронжина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19–29 мая 2011 г.: в 2 частях / Ин-т развития образования. Екатеринбург: ИРО, 2012. Ч. 2. С. 61–66.

175. *Россияне* ходят на работу как на каторгу и ненавидят ее [Электронный ресурс] // Мейби.ру. Режим доступа: <http://www.maybe.ru/blogs/read.php?r=56583>.

176. *Салми Д.* Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России / Д. Салми, И. Д. Фрумин; пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 25–68.

177. *Скаткин М. Н.* Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. Москва: Педагогика, 1986. 152 с.

178. *Словарь по логике* / сост. А. А. Ивин, А. Л. Никифоров. Москва: ВЛАДОС, 1997. 384 с.

179. *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.

180. *Смирнов И. П.* Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. Москва: Российская академия образования: Изд-во НИИРПО, 2006. 320 с.

181. *Современная энциклопедия* [Электронный ресурс] // Академик. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/39354>.

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

183. *Соколова Г. Н.* Экономическая социология: курс лекций / Г. Н. Соколова; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь. Минск, 2005. 188 с.

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

185. *Струмилин С. Г.* Хозяйственное значение народного образования / С. Г. Струмилин. Москва: Экономическая жизнь, 1924. 63 с.

186. *Теоретико-методологические проблемы педагогики* / З. А. Малькова [и др.] // Советская педагогика. 1982. № 3. С. 56–62.

187. *Титова Е. В.* Педагогическая методология: анализ отечественных научных подходов / Е. В. Титова // Актуальные проблемы развития педагогической науки / Рос. гос. пед. ун-т. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2003. С. 82–91.

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

189. *Титова Е. В.* Сущность и признаки научных направлений, течений и школ в педагогике / Е. В. Титова // Актуальные проблемы развития педагогической науки / Рос. гос. пед. ун-т. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та, 2003. С. 7–14.

190. *Турбовской Я. С.* Есть ли у педагогической науки перспективы? / Я. С. Турбовской // Педагогика как наука и как учебный предмет: тезисы докладов Международной научно-практической конференции: в 2 частях / Тул. гос. пед. ин-т. Тула, 2000. Ч. 1. С. 11–15.

191. *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.; Т. 6. 350 с.

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

193. *Фельдштейн Д. И.* О состоянии диссертационных исследований / Д. И. Фельдштейн // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 5 (42). С. 76–89.

194. *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.

195. *Философия*: учебник / под ред. О. А. Митрошенкова. Москва: Гардарики, 2002. 655 с.

196. *Философский* словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд. Москва: Политиздат, 1991. 505 с.

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

198. *Чангли И. И.* Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования: монография / И. И. Чангли. 4-е изд. Москва: Изд-во Центра соц. прогнозирования и маркетинга, 2010. 608 с.

199. *Чапаев Н. К.* Экономика образования – точка соприкосновения педагогических и экономических традиций: в поисках интегративного предмета / Н. К. Чапаев // Право и образование. 2008. № 11. С. 100–113.

200. *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.

201. *Цедринский А. Д.* Инновационно-креативная подготовка педагога в динамике его профессионального становления: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / А. Д. Цедринский. Краснодар: Изд-во Славян.-на-Кубани гос. пед. ин-та, 2009. 32 с.

202. *Шапоринский С. А.* Вопросы теории производственного обучения: профтехпедагогика / С. А. Шапоринский. Москва: Высшая школа, 1987. 336 с.

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

204. *Штейнберг В. Э.* Дидактическая многомерная технология – хроника разработки / В. Э. Штейнберг // Высшее образование России. Перспективы перемен и трудности реформ: материалы 1-й Всерос-



сийской научно-практической конференции, 23 июня 2011 г. / Башк. гос. пед. ун-т им. Акмуллы. Уфа, 2011. С. 6–26.

205. *Штейнберг В. Э.* Теория и практика инструментальной дидактики / В. Э. Штейнберг // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2010. № 7 (64). С. 3–11.

206. *Штейнберг В. Э.* Технологические аспекты поисковых диссертационных исследований / В. Э. Штейнберг // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 5 (42). С. 102–105.

207. *Шубинский В. С.* Задачи нового этапа развития педагогической науки / В. С. Шубинский // Педагогическая наука в условиях перестройки / Моск. гос. ун-т. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1987. С. 22–36.

208. *Щедровицкий Г. П.* Система педагогических исследований (Методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий [и др.]. Москва: Касталь, 1993. С. 6–20.

209. *Экономико-социологический словарь* / сост. Г. Н. Соколова, О. В. Кобяк; науч. ред. Г. Н. Соколова. Минск: Филинь, 2002. 448 с.

210. *Экономические законы* [Электронный ресурс] // Википедия: свободная энциклопедия. Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D%D%EA%E%ED%E%EC%E8%F7%E5%F1%EA%E8%E5\\_%E7%E0%EA%E%ED%F](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D%D%EA%E%ED%E%EC%E8%F7%E5%F1%EA%E8%E5_%E7%E0%EA%E%ED%F).

211. *Экономические законы и категории, их классификация* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uh2056884.ukrdomen.com/2009-01-16-16-57-10/48-2009-01-16-17-36-05.html>.

212. *Энгельс Ф.* Диалектика природы. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1961. Т. 20. С. 486–498.

213. *Энгельс Ф.* Революционный архив. Письмо Францу Мерингу / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1966. Т. 39. С. 82–86.

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

215. *Энциклопедия эпистемологии и философии науки* / Ин-т философии РАН. Москва: Канон+: Реабилитация, 2009. 1248 с.

216. *Юдин Б. Г.* Дисциплинарная структура наук и их взаимодействие / Б. Г. Юдин // Дисциплинарность и взаимодействие наук / Б. Г. Юдин; отв. ред. Б. М. Кедров, Б. Г. Юдин. Москва: Наука, 1986. С. 66–73.

217. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. Москва: Едиториал УССР, 1997. 444 с.

218. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. Москва: Наука, 1978. 391 с.

219. *Arrighi G.* The Long Twentieth Century. Money, Power and the Origins of Our Times / G. Arrighi; New York Univ. London; New York, 1994. 187 p.

220. *Drucker P. F.* The New Realities / P. F. Drucker. Oxford: New Brunswick, 1996. 234 p.

221. *Etzioni A.* Investing in parenting / A. Etzioni. New York: Basic Book, 1998. 153 p.

222. *Galbruith J. K.* The Affluent Society / J. K. Galbruith; Oxford Univ. London; New York, 1991. 94 p.

223. *Giddens A.* The Consequences of Modernity / A. Giddens; Cambridge Univ. Cambridge, 1995. 186 p.

224. *Heilbroner R. L.* Behind the Veil of Economics. Essays in Worldly Philosophy / R. L. Heilbroner. New York: W. W. Norton & Co, 1988. 208 p.

225. *Heilbroner R. L.* The Making of Economic Society / R. L. Heilbroner, W. Milberg. New York: Prentice Hall, 1998. 231 p.

226. *Parsons T.* The academic system: a sociologists view / T. Parsons // Confrontation student rebellion and the Universities / Chicago Univ. Chicago: University of Chicago Press, 1969. P. 245–254.

227. *Parsons T.* Unity and diversity of the Modern intellectual Disciplines: The Role of the Social Sciences / T. Parsons // Daedalus. New York: Free Press, 1965. P. 39–65.

228. *Runkle J. D.* The Russian System of Shop-work for Engineers and mechanists [Electronic resource] / J. D. Runkle. Access mode: <http://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-metoda-proektov-v-pedagogike-xx-veka#ixzz3FpYmfXpC>.

229. *Storer N.* Relations among scientific disciplines / N. Storer // The Social Contexts of Research. New York: Wiley, 1972. P. 229–248.

Научное издание

Профессионально-педагогическое образование

*Ронжина* Наталья Владимировна

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:  
ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА

Монография

Редакторы: Т. В. Шептунова, О. Е. Мелкозерова,  
Е. В. Евстигнеева, Т. А. Кузьминых, Е. А. Ушакова  
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной, О. Н. Казанцевой,  
А. В. Кебель

Печатается по постановлению  
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 09.12.14. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 14,0. Уч.-изд. л. 14,5. Тираж 500 экз. Заказ № \_\_\_\_.  
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического  
университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

---