

Министерство образования и науки Российской Федерации
Уральское отделение Российской академии образования
Российский государственный профессионально-педагогический университет
Фонд Эберхарда Шёка
Институт развития ремесленничества РГППУ

НЕКОТОРЫЕ ПОНЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ГЕРМАНИИ

Толкование и комментарий

Екатеринбург
2004

УДК 377(430)(СЗ)
ББК Ч 44.4(4 Гем)я2

Некоторые понятия современной педагогики профессионального обучения в Германии. Толкование и комментарий / Сост. Б. Тидеманн. Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. 86 с.

Дается толкование некоторых наиболее распространенных терминов и понятий, используемых в профессиональном образовании Германии в части, касающейся подготовки ремесленников-предпринимателей – специалистов для малых и средних предприятий, производящих товары и услуги по заказам населения.

Приведенная информация позволяет более точно представить особенности организации профессионального образования Германии.

Предназначена ученым, специалистам и педагогам, интересующимся и занимающимся проблемами развития профессионального образования.

Работа выполнена при поддержке Фонда Эберхарда Шека.

Составитель. Бруно Тидеманн (Германия) – член Академии профессионального образования, научный руководитель германо-российского проекта «Поддержка ремесел через профессиональное образование»

Перевод с немецкого доц., канд. филол. наук М. В. Лукичевой

- © Уральское отделение Российской академии образования, 2004
- © Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2004
- © Институт развития ремесленничества РГПТУ, 2004

Введение

Во время дискуссий между российскими и немецкими специалистами по проблемам педагогики профессионального обучения нередко возникают сложности в понимании. Причину этого, как правило, следует искать в различных подходах к решению проблем представителями разных научных школ. Неодинаковы также научные традиции и образ мышления. Кроме этого, есть целый ряд понятий, совпадающих по формулировке или звучанию, но различных по своему содержанию.

Предлагаемая Вашему вниманию работа является попыткой описания и толкования наиболее распространенных в Германии понятий, относящихся к терминологическому аппарату педагогики профессионального обучения.

Нашу цель мы видим в том, чтобы дать читателю четкую, понятную информацию, для освоения которой не нужен специальный теоретический семинар.

Описания и толкования терминов изложены таким образом, чтобы свести к минимуму сложность их понимания, усугубляемую необходимостью перевода понятий, предположительно, отсутствующих в российской педагогике профессионального обучения. Поэтому в большинстве случаев мы сочли возможным отказаться от использования абстрактного научного стиля.

Исследования в области педагогики профессионального обучения ведутся сегодня в нескольких западноевропейских университетах. Что касается немецкоязычных стран, то этой проблематикой занимаются более 70 профессоров.

Нашему читателю, вероятно, важно знать, где можно подробнее узнать об этих исследованиях. В этом ему поможет специальный словарь-справочник, который в 1999 г. вышел в издательстве специальной литературы «Handwerk und Technik», авторы издания – проф. Ф. Й. Кайзер (Падерборн) и проф. Г. Пэтцольд (Дортмунд)¹. Словарь содержит основные понятия педагогики профессионального обучения с комментариями авторов и других специалистов в этой области. По нашему мнению, этот словарь-справочник может оказать большую информационную помощь всем, интересующимся данной проблематикой. Кроме этого, читатель по всем вопросам может обратиться в Институт развития ремесленничества (Россия, Екатеринбург).

¹ Kaiser F. J., Pätzold G. Wörterbuch der Berufspädagogik. Hamburg, 1999.

ПЕРЕЧЕНЬ ПОНЯТИЙ И ТЕРМИНОВ

1. Профессия (*Beruf*)
2. Профессиональное образование (*Berufsbildung*)
3. Педагогика профессионального обучения (*Berufspädagogik*)
4. Обучение специальности как путь образования (*Bildungsgang*)
5. Дидактика (*Didaktik*)
6. Методика (*Methodik*)
7. Деятельностная ориентация (*Handlungsorientierung*)
8. Компетентность/Компетенция (*Kompetenz*)
9. Когнитивное инструктирование (*Unterweisung*)
10. Квалификация (*Qualifikation*)
11. Обеспечение качества подготовки специалистов и управление им (*Qualitätssicherung*)
12. Ключевые квалификации (*Schlüsselqualifikationen*)
13. Образ человека/ Личность (*Menschenbild/ Persönlichkeit*)
14. Ценности/ Системы ценностей (*Werte/ Wertesysteme*)
15. Ремесло (*Handwerk*)
16. Ремесленный труд (*Handwerksarbeit*)
17. Предприятия малого и среднего бизнеса (*KMU – Klein- und Mittelbetriebe*)
18. Функции малых и средних предприятий в обществе (*Gesellschaftliche Funktionen der KMU*)
19. Профессиональное ремесленное образование (*Handwerkliche Berufsbildung*)
20. Дуальная система профессионального образования (*Duales System der Berufsbildung*)
21. Определение и распределение государственными органами задач подготовки специалистов в системе образования (*Staatliche Aufgabenverteilung im Bildungssystem*)
22. Образовательный менеджмент (*Schulmanagement*)
23. Учитель и специфика его поведения (*Lehrer und sein Verhaltensprofil*)
24. Преподаватель системы профессионального образования (*Lehrer der Berufsbildung*)
25. Политика Европейского Союза в области профессионального образования (*Berufsbildungspolitik der EU*)

ПРОФЕССИЯ

Под профессией понимается поле деятельности, которое определенный индивидуум осваивает в процессе получения законченного профессионального образования, принятого и узаконенного государством.

Профессии являются базисом для множества разновидностей профессиональной деятельности. Федеральное ведомство по труду (нем.: *Bundesanstalt für Arbeit*) подсчитало, что в Германии на основе официально признанных сегодня 348 профессий, по которым ведется обучение в рамках дуальной системы профессионального образования, возможны более 30 000 конкретных разновидностей профессиональной деятельности. Под профессиональной деятельностью при таком способе подсчета понимается квалифицированная деятельность, базой для которой является профессиональная квалификация в достаточно широком ее понимании. В ремесле как разновидности труда такие частные, селективные виды деятельности, рассматриваемые с позиции профессии, отсутствуют. В ремесленной сфере всегда требуется общая квалификация по той или иной ремесленной профессии.

Помимо дуальной системы существуют другие пути освоения профессии, реализуемые в образовательных учреждениях различного типа – в учреждениях профессионального образования (например, училищах), вузах и университетах.

В функциональном отношении профессия охватывает профессиональную квалификацию, необходимую для какого-либо поля деятельности. Таким полем деятельности может быть производственно-технологический комплекс, учреждение по оказанию населению каких-либо услуг и даже научный комплекс.

Поле деятельности некоторых профессий объединяет две сферы: технологию (производство) и оказание услуг населению. С некоторых пор ведется дискуссия относительно того, соответствует ли современным условиям такой подход к профессии и не следует ли перейти к так называемой модульной системе обучения.

Анализ выполнения требований, предъявляемых к работнику индустриальной сферы, для которой характерны автоматизация производства и разделение труда, а также научные исследования в области их профессиональной деятельности позволили сделать вывод, что квалификацион-

ные модули обучения дают лишь кратковременные преимущества. В силу стремительных процессов развития самого производства и его организации особенно хорошо зарекомендовала себя квалификация, полностью охватывающая профессию, в сочетании с деятельностной компетентностью широкого спектра (нем.: *umfassende Handlungskompetenz*).

Состояние дискуссии на настоящий момент таково: основным принципом профессионального образования по-прежнему является ориентация обучения на конкретную профессию. Принцип ориентации обучения на профессию (нем.: *Berufsprinzip*) создает предпосылки для постоянного стремления к совершенствованию с целью соответствия всем изменениям, которые появляются в процессе развития производства и общества. Принцип ориентации обучения на конкретные профессии, в числе прочих аспектов, включает в себя способность и готовность личности к учению и повышению квалификации на протяжении всей жизни.

Ремесленный сектор экономики в этой дискуссии не участвует, так как здесь профессия рассматривается как база для осуществления ремесленной деятельности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Данное понятие появилось в начале XX в. В Германии оно связано с именами ученых Е. Шпрангера и Г. Кершенштайнера¹. Сама формулировка термина показывает, что «профессиональное» понимается как элемент образования.

Профессиональное образование включает в себя обучение профессии и повышение квалификации. Под обучением профессии понимается первая стадия профессионального образования, ведущая к обретению обучающимся какой-либо профессии. Основными действующими лицами в процессе обучения профессии в образовательных учреждениях являются преподаватели и педагоги; на предприятии, где учащиеся проходят практику (нем.: *Ausbildungsbetrieb*), это мастера производственного обучения. Само понятие «образование» до недавнего времени подразумевало «общее образование». Это понятие в XIX в. сформировала немецкая буржуазия под влиянием идей В. фон Гумбольдта².

Гумбольдт делал различие между «образованием (формированием) личности» и «обучением» работника для выполнения трудовой деятельности. Такой подход был, безусловно, справедлив для условий, существовавших в XIX в. Этим разграничением Гумбольдт выдвинул требование относительно гуманизации всех мероприятий, направленных на подготовку человека к будущей трудовой деятельности. Именно в этом проявлялось одно из разногласий между неогуманистической системой взглядов и утилитаризмом.

Немецкая же буржуазия, так сказать, монополизировала понятие «общее образование», превратив его в средство классовой борьбы. Результаты и последствия этого ощущаются до сих пор.

Так, например, доступ к университетскому образованию возможен только при условии окончания средней школы (гимназии) и получения аттестата зрелости об общем среднем образовании (нем.: *Abitur*).

Такие монополистические претензии общества подверглись критике со стороны ученых Г. Кершенштайнера и Е. Шпрангера. И хотя Немецкий совет по образованию (нем.: *der Deutsche Bildungsrat*) в середине XX в. провозгласил тезис о равноценности профессионального и общего образования, дискуссия по этому вопросу до сих пор ведется.

¹ Wilhelm Th. Die Pädagogik Kerschensteiners. Stuttgart, 1957.

² Spranger E. Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin, 1909.

Конечно, в какой-то степени это объясняется тем, что сами участники дискуссии (а это представители науки, экономики и политики), опираясь на свой собственный опыт, считают верным только один путь, ведущий к овладению профессией, а именно через «полное среднее общее образование». Помимо этого действует и такой фактор, как определенная заинтересованность некоторых кругов в социальном расслоении общества.

Так или иначе, но данная дискуссия привела к пониманию необходимости существования ряда профессионально-образовательных путей, также обеспечивающих доступ к получению университетского образования.

В качестве примера рассмотрим одну из научных точек зрения. Это учение Х. Бланкхерта¹, который придерживается тезиса о равноценности профессионального и общего образования.

Х. Бланкхертц и его ученики исходят из первоначальных принципов неогуманистических взглядов, которые следует рассматривать как противоположность другой позиции, заключающейся в том, что воспитание беспрепятственно обуславливается только политической и экономической целесообразностью развивающейся индустриализации общества. Именно по этой причине все связанное с профессией и было изъято из сферы образования.

Образование обязано привести индивидуум к формированию заложенной в нем индивидуальности. Этот процесс понимается как дифференциация между индивидуальным представлением личности о ценностях в целом и общим культурным пространством. Тем самым, самореализация человеческой личности оказывается «бесконечной» задачей. Образовательный уровень человека проявляется в единстве его личностного и профессионального развития. При этом его образование никогда не может считаться завершенным.

С этой точки зрения общее образование следует рассматривать и как совокупность содержательных элементов культуры, отобранных без какого-либо обязательного принципа. Однако формальное образование невозможно без определенного содержания. Поэтому само понятие «общее образование» некорректно в принципе, так как его развитие идет через «особенное», через «особенности». В этом отношении Е. Шпрангер говорит о так называемом формальном общем образовании². Дефинируемое через форму, оно, таким образом, существует наряду с «профессиональным образованием».

¹ *Blankhertz H. Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf, 1963.*

² См., например: *Spranger E. Humboldt und die Humanitätsidee. Berlin, 1909.*

Профессиональное образование также исходит из индивидуальной ценностной установки личности, определяя эту установку, это представление о ценностях как свою конечную цель. Уже в самой этой цели, которая никогда не может быть окончательно достигнута, человек обретает достоинство и свободу, что позволяет ему осознавать себя существом нравственным, моральным.

Говоря об этом, Х. Бланкертц приходит к заключению, что общее образование может рассматриваться лишь как более широкое, родовое понятие по отношению к обеим образовательным формам – особому («общему») образованию и профессиональному образованию. Согласно данной теории профессиональное образование само должно быть интегрировано в процесс становления, формирования человека¹.

Целью профессионального образования поэтому является формирование профессионально квалифицированной, устойчивой, сознательной личности, действующей самостоятельно во всех жизненных ситуациях и несущей ответственность за свои действия.

Таким образом, центром любой концепции профессионального образования должен быть человек как индивидуум со всеми своими структурными возможностями и потребностями.

Из этого положения логически следуют требования, которые должны предъявляться к концепциям профессионального образования. Самые разнообразные концепции профессионального образования должны отвечать описанным выше требованиям теории образования.

В условиях конкретного общества концепции профессионального образования могут лишь приближаться к идеальной цели, ориентироваться на нее и руководствоваться ею.

Концепция *профессионального ремесленного образования* ближе всего подошла к описанному пониманию цели.

Профессиональное образование, целью которого является функционально обусловленное формирование личности под влиянием труда и общества, не соответствует требованиям, предъявляемым к образованию.

Содержание таких понятий, как «обучение», «механическое упражнение» – «дрилл» (англ.: *Drill*), «отработка конкретных простейших трудовых операций» – так называемый «джоб-тренинг» (англ.: *job training*), «модулирование трудовых ситуаций» (нем.: *Modularisierung*) и т. п. не могут рассматриваться в качестве профессионального образования.

¹ Blankertz H. Berufsbildung und Utilitarismus. Düsseldorf, 1963.

ПЕДАГОГИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В качестве самостоятельной дисциплины педагогика профессионального обучения (нем.: *Berufspädagogik*) XX в. свою задачу она видела не в какой-либо оптимизации обучения профессии, а в поиске ответа на вопрос, каким образом субъект (индивидуум) может быть включен в смыслообразующую систему.

Педагогике профессионального обучения пришлось вступить в полемику с положениями общей педагогики, сформировавшейся под влиянием неогуманистической системы взглядов (см. «*Профессиональное образование*»).

С появлением педагогики профессионального обучения и оформлением ее в отдельную науку начали развиваться специализированные образовательные пути, т. е. новые направления (специальности) для подготовки педагогических кадров, занятых в профессиональной школе (см. «*Преподаватель системы профессионального образования*»).

Что представляет собой сегодня педагогика профессионального обучения? Она исследует и анализирует педагогические проблемы, возникающие на пересечении таких понятий как «профессия», «экономика», «педагогика», давая им конструктивные толкования (Г. Пэтцольд)¹.

В рамках отдельных концепций под «педагогикой трудовой деятельности» понимают «педагогiku производственного обучения на предприятии» (нем.: *Betriebs- und Arbeitspädagogik*), ограничиваясь лишь процессами того типа обучения и социализации, который осуществляется на базе предприятия.

В «педагогике трудовой деятельности» («педагогике профессионального обучения на предприятии») выделяются отдельные сферы и направления. Это, например, педагогика трудовой деятельности (производственного обучения) на экономическом предприятии, педагогика трудовой деятельности (производственного обучения) на сельскохозяйственном предприятии, педагогика трудовой деятельности (педагогика производственного обучения) на промышленном предприятии и педагогика трудовой деятельности (производственного обучения) на ремесленном предприятии. Причем эти сферы нельзя рассматривать как автономные. Они лишь отвечают особым дидактическим требованиям.

¹ Pätzold G. Wörterbuch der Berufspädagogik. Hamburg, 1999 (S. 125 ff.).

В последние годы педагогике профессионального обучения приходится участвовать в дискуссии относительно того, сможет ли в будущем принцип «ориентации трудовой и образовательной деятельности на профессию» оставаться ее центральным, ключевым пунктом. В настоящее время часто высказывается требование признать «труд» и «кооперацию (сотрудничество)» также основополагающими принципами и, соответственно, более глубоко разработать эти понятия применительно к категориям (см. «Компетентность»).

На фоне антрополого-педагогической теории развития личности концепция профессионально-деятельностной компетентности позволяет соотнести друг с другом все ее элементы (специально-предметный, индивидуально-личностный, социальный и др.), рассматривая их при этом в системной взаимосвязи и взаимообусловленности.

Таким образом, перед педагогикой профессионального обучения как наукой встает задача, которую окончательно и однозначно решить невозможно, а именно задача представления, с одной стороны, притязаний и потребностей, и, с другой – реальных возможностей индивидуумов, общества и экономики в смысловых и ценностных образцах.

В ФРГ педагогика профессионального обучения существует в условиях демократически открытого общества, живущего по законам рыночной экономики, где все индивидуумы должны быть самостоятельными и сознательными личностями.

ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ КАК ПУТЬ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Формально под понятием «путь образования» понимается определенный образом организованная и наполненная содержанием траектория обучения, ведущая к достижению некой образовательной цели. Такой целью в профессиональном образовании, как правило, является овладение той или иной профессией.

В 70-е гг. XX столетия в педагогике профессионального обучения появились первые публикации относительно того, как следует поступать с постоянно растущим объемом учебного материала в каждом конкретном учебном предмете. Как неэффективное с точки зрения психологии обучения стало восприниматься и параллельное сосуществование некоторых учебных предметов. В результате выросла потребность заменить былой параллелизм учебных дисциплин их тесным взаимодействием. Учебные предметы должны образовывать своего рода ансамбль, единство которого находит свое выражение в комплексе учебных планов и программ.

«Обучение специальности как путь образования» (нем.: *Bildungsgang*) становится при таком подходе дидактическим единством с точки зрения технологии (получение профессии), методики и средств обучения.

Концепция «обучения специальности как пути образования» (нем.: *Bildungsgangskonzept*) избегает каких-либо пересечений и наложений содержания отдельных предметов и предусматривает логичную и целесообразную последовательность и компоновку их учебного содержания. В соответствии с нею происходит согласование методических действий и подходов.

Данная концепция призвана мотивировать учащихся и облегчать им процесс обучения. Это происходит, потому что учащиеся начинают лучше понимать связи между отдельными предметами. Кроме того, они легче

¹ Дословный перевод немецкого термина «Bildungsgang» («путь образования») во многих случаях словоупотребления оказывается слишком общим, а, значит, неточным. Это слово в разных контекстах означает: 1) «специальность»; 2) «конкретный вариант специальности»; 3) «совокупность и определенную последовательность дисциплин для обучения конкретной специальности»; 4) «учебный план специальности»; 5) «учащихся конкретного курса (потока), обучающегося данной специальности». По сути, это даже не пять разных значений данного слова, а составляющие его совокупной семантики. Их общим компонентом является «специальность», поэтому мы сочли возможным вынести его в заголовок данной статьи (прим. переводчика).

осознают цели своего образовательного пути по выбранному направлению и специальности.

Организационным инструментом концепции, ядром которой является «обучение специальности как пути образования», стал так называемый педсовет по вопросам обучения учащихся определенной специальности (нем.: *Bildungsgangskonferenz*). Для каждого курса (потока) учащихся действует свой педсовет, так как возможны различия в наборе, взаимодействии и последовательности изучения учебных дисциплин, в структуре образовательных циклов, а также в организационных аспектах. В работе педсовета конкретной специальности участвуют все педагогические кадры, занятые в осуществлении обучения специальности учащихся данного курса. Во временном отношении планированию подвергается вся продолжительность обучения данной специальности учащихся соответствующего курса. На практике единицей временного планирования является учебный год. Задача такого планирования заключается в том, чтобы, учитывая все официальные нормы и предписания (стандарты), разработать единый ансамбль, комплекс всех предметов и придать ему форму учебного плана (учебной программы). После этого определяется и согласуется методика педагогических действий и, наконец, регулируются формы методико-дидактической кооперации участников процесса на весь учебный год.

Дискуссии, которые ведутся в рамках упомянутого педсовета, заставляют его участников подвергать критическому анализу все содержательные аспекты и педагогические действия. Причем, каждый анализирует свой «участок деятельности». Все участники образовательного процесса должны избавиться от изолированного предметного мышления и проявить готовность к включению в обязательный учебный материал только наиболее существенных элементов своей дисциплины, важных для достижения поставленной цели в рамках обучения конкретной специальности учащихся данного курса. Все это непростая задача. Такой подход апеллирует к высокому уровню компетентности педагогического действия, выходящему далеко за рамки преподавания конкретной учебной дисциплины. Одновременно с этим данный подход следует рассматривать как процесс научно-педагогического повышения квалификации. В результате общими усилиями создается конкретная концепция обучения данной специальности в виде временного соглашения всех участников процесса обучения.

Такой педсовет, состоящий из преподавателей и мастеров, занятых в обучении специальности учащихся конкретного курса, не может сразу достигнуть оптимальной организации образовательных процессов и оптимальных результатов, поскольку к системе работы педсовета необходимо адаптироваться, накопив опыт применения данного дидактического инструмента. Тем не менее, педсоветы быстро начинают способствовать тому, что педагоги (преподаватели и мастера), занятые в обучении учащихся той или иной специальности, более четко, чем прежде, осознают свою совокупную, совместную ответственность перед учащимися. Концепции особенно важны для системы профессионального образования с его общеобразовательными предметами, специально-технологическими дисциплинами и практическим обучением, поскольку именно здесь параллельное существование различных специальных аспектов профессии наиболее явно выражено.

ДИДАКТИКА

С точки зрения теории образования различают дидактику в широком смысле и дидактику в узком смысле. Дидактика в широком смысле занимается всеми вопросами обучения в целом (цели, содержание, методы, средства). Дидактика в узком смысле охватывает только сферу целей и содержания обучения. Все, связанное с ведущими к поставленной цели «путями», т. е. методы, приемы и средства преподавания, являются предметом методики.

В практике педагогики профессионального обучения методика иногда рассматривается как составная часть дидактики, так как без прояснения и определения учебных целей и содержания невозможна методически грамотная деятельность.

Дидактика, если понимать ее как теорию и практическое осуществление обучения профессии, занимается целенаправленными, систематическими учебными ситуациями.

Конкретные факторы процесса обучения, связанные с его условиями и необходимостью принимать решения, всегда представляют собой единичные, в некотором роде уникальные, дидактические ситуации. Поэтому, а также в силу взаимосвязи и взаимообусловленности отдельных полей, дидактика не в состоянии разработать и предложить однозначные, схематические модели для конкретного оформления учебных ситуаций. В особенности это относится к сфере профессионального образования, так как в данном случае его составляющими являются профессиональный, социальный и индивидуально-личностный компоненты, каждый из которых подвержен процессу постоянного изменения.

Кроме этого, для различных областей профессионального образования, соответствующих основным экономическим секторам – промышленности, торговле и ремеслу, необходимы различные дидактические структуры.

Под дидактической редукцией (сокращением) (нем.: *didaktische Reduktion*) понимается стремление решать проблемы, связанные с количеством учебного материала и учебным временем, исходя из целей обучения и учитывая их. При этом речь идет о том, что научно-теоретическая информация должна быть упрощена и количественно сокращена в той мере, чтобы, с одной стороны, оставаться достоверной (с научной точки зрения), а, с другой – быть доступной для понимания учащихся. Если этот

процесс распространяется еще и на множество специальных научных дисциплин, психологию обучения и социально-экономические условия, то это уже «комплексная дидактическая редукция» (см. «*Деятельностная ориентация обучения профессии*»).

Термином «педагогическая трансформация» (нем.: *pädagogische Transformation*) обозначается взаимосвязь и взаимозависимость между дидактической редукцией, т. е. стремлением устранить чрезмерные сложность и объем изучаемого материала, и комплексностью деятельностно-психологического содержания обучения.

Термином «дидактический материализм» (нем.: *didaktischer Materialismus*) обозначается использование в преподавании больших объемов учебного материала в соответствии с принципом объектно-центрированной педагогики прямой передачи знаний (нем.: *objektive Vermittlungspädagogik*).

В связи с конкретными структурными образцами обучения профессии мы имеем дело с такими понятиями, как дидактическая кооперация (сотрудничество), дидактика «межпредметных когнитивных полей» и дидактика обучения специальности как пути образования (нем.: *Bildungsgangsdidaktik*).

МЕТОДИКА

Методика представляет собой составную часть *дидактики*. В то время как дидактика в более узком понимании означает цели и содержание процессов учения (преподавания), методику следует рассматривать как учение о методах и средствах обучения.

Речь идет о дидактическом (педагогическом) аспекте целеполагания и о методическом аспекте путей достижения этих целей. Из такого понимания методики как пути к достижению цели логически следует, что методы должны ориентироваться на *цели и содержание обучения*.

Под методами понимаются способы педагогического поведения, т. е. педагогические действия, применяемые для достижения целей обучения. Не существует каких-либо общепотребительных методов, пригодных для всех случаев. Это связано с тем, что учебные цели, как правило, затрагивают различные уровни. Кроме этого, для большинства групп обучающихся характерна неоднородность. Учеба должна стать самостоятельной деятельностью каждого конкретного учащегося.

В соответствии с намерением и принципом *деятельностной ориентации* методы, применяемые в преподавании, призваны содействовать развитию самостоятельности учащихся, стимулировать ее.

Благоприятная для ученика ситуация обучения требует создания особой совокупности методов. При этом следует учитывать, что любой методический элемент оказывает воздействие на ученика. Таким образом, невозможно избежать каких-либо внешних воздействий.

От педагогической компетентности обучающего (преподавателя) зависит, насколько умело он сформирует свою комбинацию методов. Признавая самостоятельность учащихся в процессе обучения приоритетным аспектом, следует максимально сократить количество информации, подсказок и инструктажа со стороны обучающего. Процесс учения, начинающийся с фазы посторонней, внешней инициации и воздействия, должен логически перетекать в фазу самостоятельности и самоопределения со стороны обучающегося.

В педагогической науке не сложилось единой закрытой системы методики. Концепции методики и подходы к ней сильно расходятся. Отсутствует единство во мнениях ученых и относительно количества существ-

вующих методов. Таким образом, методiku можно рассматривать сегодня как открытое пространство.

В этой связи нам хочется в виде кратких тезисов представить системную концепцию методики профессионального образования, автором которой является профессор Б. Бонц¹. Системность используемых методов рассматривается им как структура, включающая в себя шесть «уровней принятия дидактических решений» (нем.: *Entscheidungsebenen*), на которые можно ориентироваться при планировании процессов обучения.

Понятие «уровень принятия дидактических решений» предполагает, что на каждом из уровней существуют специфические методические возможности реализации.

Б. Бонц выделяет следующие ключевые уровни, на которых приходится принимать решения:

- общеконцептуальный уровень (определение основных намерений);
- виды действия (виды мотивации учебной деятельности);
- социальная форма (коммуникативные возможности);
- артикуляция (учебно-психологический процесс);
- дидактические приемы (методические инструменты);
- дидактические средства (информационный инструментарий / наглядность).

В соответствии с главенствующей ролью целевых установок, принятие того или иного методического решения зависит от содержания и поставленных целей и, в конечном счете, определяется ими. Кроме этого, следует постоянно придерживаться основной линии современной методики, которую, в первую очередь определяют *деятельностная ориентация* и целостность учебного процесса.

В соответствии с этим, на первом уровне должны приниматься принципиальные решения, логически вытекающие из целей обучения. Эти решения задают своеобразные рамки для принятия решений на всех остальных уровнях.

Хотя излагаемая здесь систематизация разрабатывалась на основе традиционных форм преподавания, она, тем не менее, также является основой для структурирования преподавания, ориентированного на деятельность учащегося.

¹ *Bonz B. Methoden der Berufsbildung. Stuttgart, 1999.*

Общая концепция определяет структуру процессов учения/обучения. Она оказывается связующим звеном между общеконцептуальным методическим решением и последующими решениями.

Выбор в пользу той или иной общей концепции приходится делать на фоне существования двух противоположных позиций, а именно обучения с линейно направленным достижением цели (линейного обучения) и так называемого открытого обучения.

Б. Бонц четко типизирует обе обобщенные концепции, ориентирующиеся на противоположные положения¹.

Линейное обучение	Открытое обучение
• Исходит из четких учебных целей и стремится к их достижению по прямому (линейному) пути • Иллюстративно-демонстрационное обучение как освоение обучающих структур • Систематическая ориентация на дисциплину • Объясняющие методы • Дедуктивный принцип • Опора на элементы – синтетичность	• Исходит из конкретных проблем, результаты обучающихся открыты • Поисковое обучение в виде самостоятельного построения когнитивных структур путем эвристических открытий и поиска решения проблем • Опора на конкретные практические примеры • Конструктивность • Индуктивный принцип • Опора на целостность – аналитичность

Планирование учебного процесса исходит из тех или иных целей обучения, содержания и внутренних условий. Цели обучения и ведущие дидактические линии ведут к определенному типу общей концепции. Именно ею определяется диапазон принятия последующих методических решений.

От дидактической компетентности обучающего зависит, какой простор для педагогических действий он определит для себя в результате анализа учебных планов и программ. Однако свобода педагогических действий возможна лишь в тех случаях, когда имеется подходящий набор (т. е. своего рода репертуар) методов.

¹ Bortz B. Указ. соч.

Методы деятельностно-ориентированного обучения направлены на такую учебную деятельность учащихся, которая начинается с выбора путей решения той или иной проблемы и включает в себя, кроме этого, планирование, выполнение, контроль и оценку результата и способа деятельности.

Учебные действия определяются факторами конкретной ситуации. К ним относятся следующие элементы: место и условия действия, тематика и проблематика, цель и продукт действия, действующие лица (участники), дидактические (вспомогательные) средства.

Обучающие должны выбирать методы, ориентированные на деятельность учащихся, создавать ситуацию действия, формулировать задачи и проблемы, в общих чертах намечать цель действия и его результат, предоставлять вспомогательные дидактические средства.

Методика, ориентированная на деятельность учащихся, должна также ориентироваться на дидактические взаимосвязи, существующие в рамках обучения данной *специальности как пути образования* (нем.: *Bildungsgang*), и на особенности обучающегося этой специальности конкретного потока учащихся. Такая методика более настойчиво и последовательно, чем это принято при планировании занятий в рамках традиционных форм обучения, ставит учащихся в ситуации, где им приходится обосновывать свои действия.

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ

На этом понятии построена одна из теорий педагогики профессионального обучения, считающая его целостным процессом, при котором мышление и действие находятся в тесной взаимосвязи друг с другом.

Данная теория строится исходя из положения, что понятием «действие» охватываются мыслительные процессы, практическая деятельность и эмоциональные (аффективные) установки. Ведущей идеей является преодоление дуализма мышления и действия, знания и поступков (поведения). Этот дуализм был существенным элементом старой европейской философской антропологии. Именно дуализмом были вызваны определенные трения между общим и профессиональным образованием. Теоретическими основами антидуалистической концепции стали структуралистская когнитивная психология (Эбл) и структурно-генетическая теория обучения (Ж. Пиаже). Однако, и в других теориях (Й. Хабермас, А. Леонтьев, Л. Гальперин, Э. Бондура) также встречаются элементы данного принципа.

Естественно, что к учебным действиям следует подходить с той же позиции, а это означает, что принцип деятельностной ориентации требует, чтобы в центре обучения стоял ученик в соответствии с дидактическим принципом «субъектно-центрированной педагогики освоения знаний» (нем.: *subjektive Aneignungspädagogik*), то есть обучения, построенного как активное освоение учащимися знаний (см. «Дидактика»). Это является дидактической целью, к достижению которой следует стремиться, идя к ней постепенно, шаг за шагом.

Деятельностно-ориентированные методы преподавания направлены на целостное обучение со всеми элементами полноценного действия (определение цели, планирование, выполнение, оценка). Учебная ситуация (ситуация действия) может быть описана приблизительно следующим образом: место / условия, тема / проблема, цель / продукт, люди, средства / инструменты. Обучающий при таком подходе является «тьютором» / «ведущим» (нем.: *Moderator*), имеющим наготове набор разнообразных вспомогательных дидактических средств.

Эта дидактико-методическая концепция отказывается от традиционной систематизации учебного процесса в соответствии с учебными предметами. Простая передача знаний посредством фронтального обучения по принципам «объектно-центрированной педагогики, основанной на переда-

че ученику знаний» (нем.: *objektive Vermittlungspädagogik*), не предполагает какого-либо практического применения знаний как компонента процесса обучения. Сообщение знаний и усвоение их учащимися является в данном случае самоцелью каждого учебного предмета в отдельности. Взаимодействие между учебными предметами отсутствует.

Критики принципа деятельностной ориентации в качестве своего аргумента указывают на необходимость передачи ученикам специальных технологических знаний, которые необходимы им для совершения самостоятельных действий.

Принцип деятельностной ориентации не следует принимать как догму. Его нужно рассматривать как гибкую дидактическую концепцию, которая в процессе обучения учащихся той или иной специальности становится все более выраженной. Поэтому на начальном этапе обучения специальности дидактика учебного процесса строится по принципу предметной систематизации. Постепенно на смену ей приходят межпредметные дидактические комплексы, ориентированные на деятельность учащихся. Когда и в какой очередности включать в учебную деятельность элементы передачи знаний (от учителя к ученику), обучающий должен определять в зависимости от конкретной ситуации и задач, причем эти элементы также входят в учебные действия учащихся.

Деятельностно-ориентированное дидактическое планирование обучения той или иной профессии является чрезвычайно ответственной задачей, предъявляющей к обучающему серьезные требования. Такое планирование предполагает наличие у него самого той компетентности действий, которую он собирается сформировать и развить у своих учеников (способность и готовность к сотрудничеству / кооперации, самокритичность и пр.). Это важно, так как известно, что многие преподаватели тяготеют к изолированной работе, ограничиваясь рамками своего предмета.

В профессиональном образовании Германии дидактический принцип деятельностной ориентации уже прочно закрепился. Если раньше учебные программы составлялись исключительно по предметному принципу, то сегодня они формируются по так называемым межпредметным когнитивным полям (нем.: *Lernfelder*). Они предусматривают ситуации действия как некую дидактическую организацию. В межпредметных когнитивных полях объединяются все необходимые элементы содержания отдельных предметов, образуя при этом дидактическое единство.

Преподавание, ориентированное на деятельность учащихся, призвано сформировать у них необходимую деятельностьную компетентность, которая охватывает технологическую, социальную и индивидуально-личностную компетентности в их взаимозависимости и взаимообусловленности.

Комплекс деятельностной ориентации обучения может подвергаться и дальнейшей дифференциации, если привлечь к нему такие сферы, как этические ценности, политическая активность, индивидуально-личностная компетентность и экологические ценности.

В качестве примеров деятельностно-ориентированного обучения можно назвать метод проектов (нем.: *Projektmethode*), имитационный метод (нем.: *Simulation*), метод изучения какой-либо проблематики на примере характерного для нее случая (нем.: *Fallstudie*), метод сценариев (нем.: *Szenarien*), ролевые (нем.: *Rollenspiele*) и деловые игры (нем.: *Plan-spiele*), направляющие тексты (нем.: *Leittexte*).

КОМПЕТЕНТНОСТЬ / КОМПЕТЕНЦИЯ¹

Понятие «компетентность / компетенция» (нем.: *Kompetenz*) с недавних пор стало ключевым в дискуссии о «человеческих (гуманистических) ресурсах», которая ведется в странах Европейского Союза. В различных странах оно наполняется разным содержанием. Нередко оно просто неверно используется.

Понятие «компетенция» начало использоваться на административном уровне и отсюда оно распространилось на другие сферы деятельности. Этим понятием регулируются зоны ответственности, ведения (т. е. компетенций) и право принимать решения в государственных структурах.

От официального, юридически закрепленного права принимать решения следует отличать способность и готовность конкретной личности принимать решения. Между правом принимать решения и способностью к этому нет обязательной, принудительной взаимообусловленности.

Поэтому право принимать решения мы называем *формальной компетенцией*, а способность и готовность личности принимать решения – *компетентностью*, по сути представляющей собой *материальную компетенцию*.

Формальная компетенция человеку дается сверху, возлагается на него, а компетентность (материальную компетенцию) индивидуум обретает самостоятельно.

Педагогика профессионального обучения имеет дело с компетентностью (материальной компетенцией).

В педагогике под компетентностью обычно понимают способность индивидуума к поведению, соответствующему конкретной ситуации. Иногда используется термин «деятельностная компетентность» (нем.: *Handlungskompetenz*). Понятие «компетентность» стало предметом педагогической дискуссии в 70-е гг. XX столетия. Приобретение личностью компетентности рассматривается как следствие развивающих и обучающих процессов.

Таким образом, теория целей обучения, ориентированная на принципы бихевиоризма, постепенно оказалась вытесненной системой целей обучения, ориентированных на развитие личности и ее деятельность.

¹ Слово «Kompetenz» имеет в немецком языке в зависимости от контекста два значения и по этой причине может по-разному переводиться: 1) компетенция – «полномочие, ведение»; 2) компетентность – «знание, осведомленность, способность» (прим. переводчика).

В связи с этим необходимо указать на исследования в области когнитивной теории обучения и развития, проведенные швейцарским ученым Ж. Пиаже и его последователями¹.

Деятельностная компетентность применительно к профессии понимается как зрелый и развитый потенциал профессиональных способностей, позволяющий индивидууму выполнять требования конкретной ситуации в рамках соответствующей профессии.

Наука, занимающаяся проблематикой труда, оперирует в данном отношении понятием «квалификация» (нем.: *Qualifikation*). Однако педагогика профессионального обучения видит в квалификации лишь часть потенциала деятельностной компетентности в профессии. Все концепции деятельностно-ориентированной профессиональной компетентности (нем.: *berufliche Handlungskompetenz*) основываются на антрополого-педагогической теории развития личности.

Свою задачу такая педагогика видит в комплексном развитии предметной, социальной и личностной компетентностей в их взаимосвязи, которая проявляется в виде деятельностной компетентности самостоятельных индивидуумов.

Предметная компетентность, а также ее специфическое проявление в виде специально-технологической компетентности представляют собой профессиональный потенциал специальных знаний и умений. Компетентность в решении проблем, как и методическая компетентность, является элементом предметной компетентности.

Действия, соответствующие предмету (в данном случае технологии профессии) и методам, должны быть социально востребованы. Именно поэтому у индивидуума следует развивать способность к коммуникативным, кооперативным, солидарным и социально-критичным действиям, т. е. формировать у него социальную компетентность.

И, наконец, в человеке необходимо развивать способность и готовность к осознанному выбору поведения и действий, корректных с позиций морали. Это так называемая индивидуально-личностная компетентность. Она включает в себя стабильное ощущение себя как личности («автопортрет»), т. е. адекватное представление о самом себе и способность к морально-личностным суждениям и самооценке.

¹ Piaget J. Genetic epistemology. Genf, 1970.; Adaption vitale et psychologie de l'intelligence. Genf, 1974.

Специально-технологическая компетентность (предметная компетентность) понимается как способность и готовность личности самостоятельно, профессионально и методически грамотно решать проблемы и задачи на основе технологических знаний и умений в четком соответствии с поставленной целью и с ориентацией на нее. Важной составляющей специально-технологической компетентности также являются умение и готовность оценивать (контролировать) результаты такой деятельности.

Индивидуально-личностная (гуманистическая) компетентность представляет собой способность и готовность индивидуума действовать как самостоятельная личность во всем многообразии жизненных ситуаций. В частности, речь идет об осознании сильных и слабых сторон своей личности, а также о соответствующем формировании и развитии жизненных планов. Кроме этого, имеются в виду выявление, анализ требований и ограничений в семье, профессии и обществе, формирование соответствующих суждений и выводов, позволяющих увидеть и определить на их основе возможности для своего дальнейшего развития. В первую очередь здесь речь идет о развитии хорошо продуманных и взвешенных ценностных представлений, а также о добровольном признании и применении этих морально-этических ценностей.

И, наконец, сюда же следует отнести следующие качества: критичность как способность к высказыванию и восприятию критики, уверенность в себе и своих силах, надежность, сознательность и ответственность.

Социальная компетентность представляет собой способность и готовность жить в условиях общества, участвуя в его формировании. Это означает умение понимать людей, рационально и осознанно вести с ними дискуссии с целью достижения взаимопонимания. Кроме того, сюда можно отнести и формирование и развитие так называемого солидарного поведения.

Деятельностная компетентность (компетентность, ориентированная на действия учащихся), понимаемая как успешный результат обучения, представляет собой способность и готовность индивидуума к технологически грамотному, обдуманному, критическому и сознательному поведению во всех профессиональных, социальных и личных ситуациях жизни.

Квалификация, напротив, означает успешный результат обучения в социально-экономическом аспекте востребованности.

В педагогике профессионального обучения данное положение о развитии широкой деятельностной компетентности не вызывает каких-либо возражений и споров. А исследование обуславливающих ее факторов и дидактических «полей действия» представляет собой перманентный процесс.

Этот процесс, однако, привел к появлению концепции *деятельностно-ориентированного обучения* (нем.: *handlungsorientierter Unterricht*). Данный подход к обучению уже официально введен и находит все большее признание и поддержку в преподавательской среде.

Педагогика трудовой деятельности (понимается иногда более узко как педагогика производственного обучения на предприятии) рассматривает понятие «деятельностная компетентность» в контексте организации труда и усматривает в нем следующие частные аспекты: профессиональную компетентность, методическую компетентность, социальную компетентность и кооперативную компетентность (т. е. компетентность сотрудничества, совместного действия).

Понятие «ключевые квалификации» возникло в 70-е гг. XX в. в процессе исследований рынка труда в результате появления тенденции к частичной отмене разделения труда по Тейлору в сфере промышленного производства. От рабочих, занятых в промышленности, потребовалась дополнительная квалификация, т. е. обладание умениями, выходящими за рамки возможностей соответствующего рабочего места.

Они обычно описываются как трудовые «добродетели», а именно: надежность, пунктуальность, связное мышление, кооперативное и коммуникативное поведение. Они образуют некое суммарное единство, которое, однако, системой не является и может интерпретироваться по-разному.

Педагогика профессионального образования как наука видит в этих добродетелях определенную метафору, с помощью которой описывается скрытая в ней, пока еще не выявленная и не сформулированная, идея компетентности.

Элементы индивидуально-личностной компетентности (умения – позиции)¹:

- самостоятельность/автономность;
- реалистичное представление о себе;
- подобающее чувство собственного достоинства, самосознание, психическая стабильность;

¹ Перечень носит иллюстративный, неисчерпывающий характер.

- мужество;
 - поведение, основанное на самоопределении, независимо от выполняемой социальной роли;
 - наличие личных целей (ангажированность, увлеченность);
 - отсутствие стремления к перфекционизму; уравновешенность; сдержанность;
 - принципиальная установка на эксперимент, открытость для нового опыта;
 - умение вербально выражать свое мнение и свои интересы перед другими людьми;
 - гибкость мышления и действий;
 - понимание взаимосвязей в обществе (культура, наука, политика);
 - понимание технических взаимосвязей;
 - понимание экологических взаимосвязей.
- Элементы социальной компетентности (умения – позиции)*
- самообладание, самодисциплина;
 - неприятие предрассудков, рациональность аргументации;
 - готовность брать на себя ответственность и интегрироваться в группы;
 - способность к сотрудничеству с другими людьми (готовность к компромиссу);
 - терпимость по отношению к инакомыслящим;
 - принятие социальных конфликтов реальности и готовность к их урегулированию;
 - критичный, конструктивный подход к решению социальных вопросов;
 - социальная чуткость;
 - уважение равенства и достоинства всех людей.

КОГНИТИВНОЕ ИНСТРУКТИРОВАНИЕ

Под когнитивным инструктированием (нем.: *Unterweisung*) понимается систематическая передача учащимся навыков, связанных с выполнением работ. Эта передача осуществляется на рабочем месте ученика во время практического обучения на предприятии, а также за его пределами – при централизованной организации обучения силами нескольких предприятий.

Методы когнитивного инструктирования готовят учащихся к будущей квалифицированной работе на предприятии.

При дуальной системе профессионального образования когнитивное инструктирование занимает особое место в силу того, что обучение осуществляется сразу в двух местах, а именно в образовательном учреждении и на предприятии.

Само понятие пришло из ремесленной среды. Еще в средние века мастер «наставлял» (инструктировал) ученика. Это происходило следующим образом: мастер выполнял какую-либо работу, а ученик наблюдал за ним во время этого процесса. Наблюдая за выполнением мастером работы, ученик мысленно как бы участвовал в процессе, осваивал его, что в будущем позволяло ему, подражая мастеру, самостоятельно выполнять подобную работу. При этом учащийся подражает деятельности эксперта в два этапа (принцип имитации), в случае необходимости повторяя действия наставника столь долго, сколько необходимо для корректного выполнения работы (подражающее/имитирующее упражнение).

Такой подход получил также название метода постепенного наращивания умения (нем.: *Beistellmethode*).

В промышленной сфере нашел признание метод четырех ступеней технологического инструктирования, тесно связанный с принципами организации производства по Ф. В. Тейлору. Этот метод основывается на известной американской концепции внутрипроизводственного тренинга, известной под названием *TWI (Training within Industry)*.

Метод постепенного наращивания умения (по сути – имитационный метод), систематически развивавшийся и углублявшийся, предполагает предварительную демонстрацию наставником (мастером) тех действий, которые должны быть освоены учащимся. После такой демонстрации учащийся должен, упражняясь и тренируясь, освоить в 4 этапа те навыки, которые необходимы для выполнения данной деятельности.

1-й этап – *подготовка*: описать и обосновать цель инструктирования, создать предметные (т. е. технологические и технические) предпосылки;

2-й этап – *демонстрация*: демонстрация деятельности, сопровождающаяся объяснениями и комментариями относительно правильного выполнения работы;

3-й этап – *выполнение*: попытка выполнения работы учащимся под руководством мастера-наставника;

4-й этап – *упражнение* (тренировка, отработка): выполнение учебного задания (включая виды работ, проводимых после ее непосредственного завершения и направленных на достижение конечной цели, анализ, тренировку и оценку).

Этот метод типичен для промышленного предприятия, работа которого организована в соответствии с принципами разделения труда. В настоящее время данный метод повсеместно подвергается критике, так как при его применении практические моторные навыки, присущие конкретной профессии, раскладываются на отдельные, фрагментарные действия (наблюдается так называемая тейлоризация учебного процесса), т. е. происходит дробление навыков (пиление, сварка, строгание, лакирование, сборка и т. п.). Может быть предусмотрена и самостоятельная деятельность.

В ремесленном секторе экономики первоначальный метод практически не изменился, особенно в части, касающейся тесной связи учащегося с мастером-экспертом. Свою систематизацию данный метод получил, став особым компонентом педагогики профессионального обучения на этапе повышения квалификации, т. е. в период подготовки специалиста-ремесленника к экзамену на звание мастера.

Ремесленное предприятие, как и прежде, несет полную ответственность за профессиональное образование работника.

В последнее время добавилось еще одно современное понятие, связанное с новой формой передачи учащемуся основополагающих навыков той или иной профессии – это «централизованное инструктирование в едином для нескольких предприятий / фирм образовательном центре» (нем.: *überbetriebliche Unterweisung*). Речь идет о курсах обучения, которые организуются ремесленными объединениями (гильдиями) для учеников, работающих на предприятиях / фирмах, являющихся членами соответствующей гильдии.

Назначение таких образовательных центров заключается в том, чтобы дать ученику возможность освоить навыки соответствующей профес-

сии по всей предусмотренной глубине, в том числе в тех случаях, когда данные операции на конкретном предприятии практически не встречаются.

Такой подход позволяет обеспечить высокое качество образования по соответствующей профессии.

Между тем и в недрах промышленного сектора экономики появились и развиваются методы инструктирования, отвечающие требованию целостности обучения, присущей профессиональному образованию. Это проявляется, например, в том, что подобранные для курса обучения упражнения и задания составляются и компоуются таким образом, чтобы отдельные учебные изделия (детали) могли составить какой-то полезный предмет обихода. Тем самым процесс обучения приобретает для учащегося практический смысл и целесообразность, превращаясь одновременно в мотивирующий фактор.

Одна из подобных концепций ориентирует когнитивное инструктирование на так называемые проекты. Таким проектом может, например, стать небольшая паровая машина. Важно изготовить ее таким образом, чтобы она исправно выполняла все свои функции. В этом заключается основная цель когнитивного инструктирования, которая достигается активизацией самостоятельного потенциала учащихся.

Все отдельные узлы и детали изготавливаются учениками по вышеописанному методу с помощью так называемых направляющих текстов (нем.: *Leittexte*) и собираются затем в законченную систему «Паровая машина». При этом учащиеся отрабатывают не только некие моторные навыки, характерные для данной профессии, но и наряду со знаниями некоторые другие умения и навыки, выходящие за рамки данной профессии (профессиональная компетентность широкого спектра).

Другим методом когнитивного инструктирования является обучающая беседа (нем.: *Lehrgespräch*). Такие обучающие беседы могут проводиться как с группой учеников, так и с отдельным учащимся.

Обучающие беседы – это термин, не совпадающий по своему содержанию с понятием «урок», так как при их проведении не всегда имеются дидактические рамочные условия урока (учебное помещение, содержательная и временная плановость). Такие обучающие беседы касаются как конкретных производственных ситуаций на предприятии, так и отдельных моторных навыков, характерных для соответствующей профессии, а также присущих ей специфических операций.

Обучающие беседы должны представлять собой профессиональный диалог по технологии профессии или по вопросам профессиональных действий. Если в беседе с учениками доминирует мастер-наставник, то это означает, что имеет место простой инструктаж (нем.: *Instruktion*).

В обучающих беседах мастеру-наставнику следует обращаться к специально-теоретическим знаниям (место их приобретения – профессионально-образовательное учреждение), которые необходимы для уяснения учащимся актуальной для него в данный момент практической технологической проблемы. Это непростая учебная ситуация, с точки зрения методики и психологии, так как мастеру-наставнику предстоит свести воедино результаты обучения, достигнутые в двух местах – в образовательном учреждении и на предприятии. В свете идеи целостности обучения такое возможно только при условии, что преподаватель и мастер практического обучения работают в условиях дидактико-методической кооперации (сотрудничества).

При дуальной системе профессионального образования такое сотрудничество возможно лишь частично, а потому данное положение является объектом постоянных споров.

Система профессионального образования, принятая в Российской Федерации, предполагает сочетание урока и наставления (инструктирования) в рамках единого учебного комплекса (например, колледжа или профессионального лицея), что означает наличие более благоприятных педагогических условий и возможностей для осуществления целостного профессионального обучения, ориентированного на деятельность учащегося. Тем самым задаются и организационные предпосылки для реализации современных концепций профессионального образования.

С учетом требований современного *образовательного менеджмента* и концепции *обучения специальности как пути образования* могут быть созданы и другие необходимые предпосылки.

В германо-российском модельном проекте, осуществляемом в Екатеринбурге (Россия), целью которого является обеспечение целостного профессионального образования работников и руководителей малых (ремесленных) предприятий, работа ведется в соответствии именно с этими структурно-организационными и дидактическими концепциями.

В последнее время при производственном обучении, осуществляемом на базе предприятия, все более широкое применение находят различ-

ные компьютерно-информационные методы когнитивного инструктирования. Такие методы используются и в обучении техническим профессиям, но наиболее активно они применяются в других профессиональных сферах, особенно в системе повышения квалификации.

Когнитивное инструктирование, в котором применяются компьютерно-информационные технологии, может разрабатываться и в виде мультимедийной концепции, ориентированной на различные цели. Например, обслуживание станков и приборов, освоение технологических действий в рамках какой-то профессии, подготовка к экзамену, получение информации, освоение базовых знаний и т. п. Естественно, что такие модели могут применяться и в обучении.

Учебные фильмы, анализ типичных рабочих ситуаций на основе конкретных примеров, имитация производственных ситуаций и управление ими в роли ведущего (нем.: *Moderator*) и т. п. – все эти методы обучения представляют собой модели, которые могут использоваться и на предприятии, и в учреждении профессионального образования для достижения специфических целей, связанных с решением конкретных задач. Причем, их использование возможно как в собственно профессиональном обучении (т. е. в обучении молодежи), так и в сфере повышения квалификации.

Старая доктрина, когда обучение было прерогативой образовательного учреждения, а наставление (инструктирование) существовало только в производственной или предпринимательской сфере, т. е. на предприятии, в современных условиях оказывается недееспособной.

Следует заметить, что сторонники дуальной системы профессионального образования в Германии продолжают инициировать общественно-политическую дискуссию с целью поддержки и защиты этой системы. Однако в других странах Европейского Союза такая полемика не ведется. Упомянутая дискуссия, скорее всего, свидетельствует о некоторых опасениях сторонников дуальной системы относительно утраты своих былых общественно-политических позиций.

Что предпочесть – обычный урок или инструктирование? есть ли вообще необходимость в нем? где и как инструктирование должно проходить? В конечном счете, решение этих вопросов зависит от учебно-психологических и учебно-организационных условий, а также реально сложившихся обстоятельств. Поэтому данную проблему следовало бы вынести за рамки общественно-политической дискуссии.

КВАЛИФИКАЦИЯ

Данное понятие не имеет однозначной и общепринятой трактовки. В педагогике профессионального обучения понятия «квалификация», «квалифицирование» (нем.: *Qualifikation*) стали использоваться лишь в последние десятилетия. Как правило, ими описывается сумма навыков и знаний, которые необходимы для выполнения конкретных видов работ или конкретных действий.

Представители педагогики профессионального обучения, ориентирующиеся на общественно-политические интересы и запросы общества, стали использовать этот термин вместо термина «профессиональное образование», так как «квалификация» в большей мере нацелена на социальную востребованность. Подходя к данной проблеме с функциональных позиций, следовало бы в словосочетании «профессиональное образование» заменить слово «профессия» словом «квалификация», так как оно подразумевает «целостное профессиональное образование». Понятно, что от педагогической науки ожидается реакция на инициированную общественно-политическими кругами дискуссию вокруг понятия «*профессия*».

Кроме этого значимым является тот факт, что рассматриваемые понятия находятся в точке пересечения педагогики с другими науками, например, с социологией и с наукой, занимающейся вопросами трудовой деятельности (в частности, производственным обучением на базе предприятия).

В этом отношении следует различать формальную (сертифицированную) квалификацию; квалификацию, ограниченную конкретным рабочим местом; экстрафункциональную квалификацию, т. е. ориентированную на поведение/действия.

Для второй разновидности в 1974 г. появилось терминологическое понятие «*ключевые квалификации*». В профессиональной педагогике оно пересекается с понятием «*компетентность*».

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ И УПРАВЛЕНИЕ ИМ

В профессиональном образовании действуют государственные нормы и предписания относительно проведения различных профессионально-образовательных мероприятий и ожидаемых от них итогов, результатов.

За текущим учебным процессом постоянно наблюдает руководство образовательного учреждения, а различные аспекты его деятельности подвергается периодическим проверкам и выборочному контролю со стороны органов государственного надзора за образовательными учреждениями. В последние годы появилась и получила развитие новая форма – «*педсовет по вопросам обучения определенной специальности*» (нем.: *Bildungsgangskonferenz*), ставший одним из элементов текущей и промежуточной самооценок. В этот педсовет входят все педагоги (преподаватели и мастера практического обучения), работающие с данным курсом (поток) учащихся конкретной специальности.

Государственные нормативы и предписания распространяются на порядок обучения и экзаменационные мероприятия (стандарты). Наряду с описанием требований, целей и содержания конкретных специальностей, они также содержат учебные планы, учебные программы и положение об экзаменах, причем все эти аспекты следует конкретизировать применительно к конкретному курсу (поток) учащихся данной специальности. Учебные программы включают в себя учебные цели и содержание отдельных предметов.

Учебные программы носят обязательный характер, но в выборе дидактических методов преподаватели свободны. В рамках упомянутого «педсовета конкретной специальности» (причем его состав для каждого курса свой) преподаватели на добровольных началах могут согласовывать цели и договариваться об обязательном использовании определенной педагогической системы приемов и действий.

В конце каждого учебного года проводится заседание педсовета (конференция), посвященное переводу учащихся на следующий курс обучения. Вопрос о переводе на следующий, более высокий курс (уровень) решается по каждому ученику отдельно. Кому-то из учеников, вероятно, предстоит повторить обучение на предыдущем уровне еще раз, т. е. остаться на второй год.

Итоговая аттестация (экзамен) проходит под руководством уполномоченного лица, направляемого для данной миссии органами государственного надзора за образовательными учреждениями. На экзаменах проверяется, достиг ли каждый конкретный учащийся целей обучения данной специальности, понимаемой как путь образования. Одновременно с этим итоговая аттестация является косвенной проверкой работы преподавателя.

Решение аттестационной комиссии может быть опротестовано в форме официальной жалобы – апелляции. Если данная апелляция отклоняется, то может быть подана жалоба в административный суд. Административные суды разбирают не только жалобы на решения аттестационной комиссии в образовательном учреждении, но и жалобы на самые различные решения, принятые какими-либо государственными инстанциями.

Новейшие тенденции в образовательной политике направлены на усиление самостоятельности и ответственности образовательных учреждений и, соответственно, на сокращение контроля со стороны государства. В концепции, ядром которой стали понятия «обучение специальности как путь образования», «учебный план специальности», «курс (поток) учащихся, обучающихся конкретной специальности» (нем.: *Bildungsgangskonzept*), основной акцент ставится на общую ответственность всех педагогических кадров, занятых в процессе обучения. Эта концепция может рассматриваться и как инструмент перманентного подведения промежуточных итогов и оценки деятельности. Сюда следует также добавить влияние всего педагогического окружения, к которому относятся родители, социальные партнеры и т. п., а также воздействие всех внешних факторов обучения.

Подробное описание дуальной системы профессионального образования в рамках настоящей работы не предусмотрено.

КЛЮЧЕВЫЕ КВАЛИФИКАЦИИ

Это понятие впервые встречается в начале 70-х гг. XX в. в одной научной публикации, посвященной исследованию категорий «труд» и «квалификация». Автор этой работы Д. Мертенс определил ключевые квалификации (нем.: *Schlüsselqualifikationen*) как «высшие цели образования»¹. Они призваны обеспечить быстрое и самостоятельное применение работником имеющихся у него профессиональных знаний в постоянно меняющихся ситуациях и условиях.

Появление ключевых квалификаций связано с возникновением внутри производственных процессов в промышленности новых потребностей, касающихся как непосредственно технологии, так и организации труда. Действовавшие ранее, так называемые тейлоровские принципы разделения труда вынуждены были отступить на задний план. Тем самым наука о труде заявила о своих правах на участие в том, как образовательными теориями определяются цели образования.

Д. Мертенс различал «базовую квалификацию» (нем.: *Basisqualifikation*), охватывающую логичное, концептуальное и контекстуальное мышление; «горизонтальную квалификацию» (нем.: *Horizontalqualifikationen*), обеспечивающую возможность целенаправленного обращения с информацией; квалификацию, позволяющую специалисту повышать свой профессиональный уровень непосредственно на рабочем месте.

Позднее к этому содержанию ключевых квалификаций добавились традиционные «трудовые добродетели»: надежность, пунктуальность, аккуратность, способность работать в команде, сознательность, ответственность (см. «*Ценности/системы ценностей*»).

Ключевые квалификации были также описаны как общее комплексное умение обращения с компьютерными системами.

Это понятие положительно восприняли даже представители старых гуманистических теорий образования. Им хотелось понимать ключевые квалификации как общий канон образования, т. е. их позиция совпала с концепцией В. фон Гумбольдта, которого не интересовал вопрос практического применения знаний, освоенных учеником в процессе обучения.

¹ Mertens D. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg, 1974.

Необходимо упомянуть обществоведов и социологов, которые в понятии «ключевые квалификации» усматривали защитный аргумент в пользу образовательной системы, ориентированной на подготовку так называемых «генералистов», т. е. специалистов-универсалов.

В последующий период выражение «ключевые квалификации» едва не превратилось в модное понятие, в том числе в педагогике профессионального обучения. Оно стало своего рода ключом для всех усилий, направленных на разумное обращение с постоянно растущим объемом материала в учебном процессе. Появилась необходимость разумного ограничения объема учебного материала. Успешный результат обучения, а именно практическая компетентность личности, позволяющая ей на деле применить освоенное в процессе обучения, должен подкрепляться некоторой многопрофильностью квалификации (нем.: *überfachliche Qualifikation*), т. е. выходом приобретенных знаний, умений и навыков за рамки одной конкретной специальности.

Поэтому в педагогике профессионального обучения ключевые квалификации как бы видоизменяются (мутируют), развиваясь в направлении индивидуально-личностной и социальной компетентности, а также креативности (творческих способностей) и выносливости личности.

Педагогическая дискуссия сконцентрировалась на понятии «развитие личности», что существенно снизило значимость специально-технологических аспектов труда и профессии, сделав их лишь относительно важными.

Ключевые квалификации превратились в «удобный для психологического манипулирования конструкт», активно используемый в сфере преподавания¹. Постепенно они обрели свою основную, дидактико-методическую функцию.

Ключевые квалификации стали неоспоримым свидетельством реформирования политики в области образования, выйдя далеко за рамки своего первоначального понимания и применения².

¹ Pätzold G. In: Gonom (Hrsg.) «Schlüsselqualifikationen kontrovers». Aarau, 1996.

² Mertens D. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg, 1974.

ОБРАЗ ЧЕЛОВЕКА / ЛИЧНОСТЬ

Существуют самые разнообразные представления об образе человека / личности. Но для всех их характерна некоторая нечеткость и расплывчатость понимания. Это объясняется тем, что «образ человека» никогда не бывает «реалистичным изображением». Это всегда некий конструкт, определенное предположение. Представление о человеке формируется под влиянием основных позиций различных научных дисциплин – медицины, социологии, обществоведения, теологии и, разумеется, педагогики, представляющей собой один из секторов общественных наук.

Принципиальные различия существовали между официальными положениями марксизма-ленинизма и точкой зрения демократического открытого общества, сложившегося в западноевропейской культурной среде.

Вслед за Й. Эрпенбеком¹ представим в виде таблицы принципиальные различия по данному вопросу между «Западом» и «Востоком».

«Запад»	«Восток»
• Биологические и психологические особенности личности • Неполитичность • Индивидуальность • Культура дискуссии (ситуация конкуренции) • Философско-антропологическая интерпретация личности • Педагогический стиль, ориентированный в обучении на личность учащегося • Принцип дивергенции: вариативные перспективы развития • Плюрализм • Порядок, основанный на принципах свободы и демократии • Открытость по отношению к окружающему миру • Западноевропейская христианская этика • Научное познание может искажаться (прим.: у автора – «фальсифицироваться») и подвергаться пересмотру	• Преобладание социального, общественного • Политичность • Коллективизм • Культура консенсуса (соглашения, одобрения) • Личность, организованная как общественно-политическая структура • Педагогический стиль, ориентированный на объект и прямую передачу знаний • Принцип конвергенции: отсутствие вариативных перспектив развития • Единообразие • Главенство принципов социалистического патриотизма • Социалистический интернационализм • Социалистический гуманизм • Неопровержимость новейших открытий социалистической науки

¹ См., например: *Erpenbeck J. Menschenbild und Menschenbildung. Münster / New York, 1993.*

Приведенное противопоставление не является попыткой какой-либо оценки. Однако, важно видеть различие в расставленных акцентах. Обосновать и раскрыть их не позволяют рамки данной работы, задуманной как толкование понятий.

Исследуя представления об образе человека / личности, существующие в западных и восточных обществах, часто сталкиваешься с одинаково звучащими понятиями. Это может привести к заблуждениям.

Так, например, обстоит дело с понятием «*деятельностно-ориентированное обучение (ориентация на деятельность учащегося)*», которое в России часто ассоциируется с теорией деятельности А. Леонтьева. Поэтому иногда эти две различные теории путают друг с другом. В течение последних столетий скопилось огромное количество толкований понятия «образ человека / личность».

Из множества научных представлений об образе человека / личности кратко остановимся лишь на двух, наиболее актуальных сегодня, принципиальных гносеологических подходах к этой проблематике, которые оказали существенное влияние на педагогику Германии, Западной Европы и США.

При этом необходимо заметить, что современная педагогика видит себя наукой, основывающейся на социологии. Различные подходы к описанию образа человека / личности базируются на единой основе, а именно на понятии рационального, разумного человека. Такой человек – это индивидуум во всей своей самобытности и неповторимости, способный к самостоятельным действиям. Так же обстоит дело с формулировкой целей любых педагогических акций. Это умение человека действовать самостоятельно для того, чтобы быть в состоянии жить в обществе. Такое универсальное понимание образа человека / личности исключает всякое намерение и попытку «разжаловать» человека, низводя его до уровня простого исполнителя чужой воли. Автономный человек-личность сам является целью, а не средством для достижения какой-либо цели.

Несколько слов о развитии современной педагогики. После окончания Второй мировой войны начался процесс переосмысления ценностей и возврата к гуманитарной педагогике, ориентирующейся на философию и историческую науку, долгое время делавшей попытки решения вопросов, связанных со смыслом, содержанием, идеями, и из-за этого утратившей контакт с социальной действительностью. Можно сказать, что эта педагогика в определенном смысле пыталась найти будущее в прошлом.

В результате обращения к обществоведческим наукам в 1960-е гг. педагогика оказалась втянутой в общетеоретическую дискуссию по основным понятиям социологии. Речь идет о двух научно-теоретических моделях: эмпирико-аналитической и критико-диалектической. Первая модель связана с работами К. Р. Поппера, а вторая – с исследованиями ученых М. Хоркхаймера/Т. Адорно и Й. Хабермаса.

Обе модели приняты педагогической наукой. Между ними ведется полемика. Поскольку речь идет о моделях, относящихся к человеку, можно говорить об антропологической дискуссии.

Эмпирико-аналитическая модель. Образцом является человек разумный, человек рациональный (*ratio man*). Такой человек представляется неким холодным, бесчувственным «калькулятором», который для достижения целей использует свою компетентность. Однако, это не всегда так. К. Р. Поппер, например, разграничивает истинный рационализм, псевдорационализм и иррационализм. Таким образом, он приписывает Платону псевдорационализм, направленный на авторитарный интеллектуализм, не замечая собственных слабостей¹. Чтобы увидеть эти слабости и защитить себя от иррационализма, человеку разумному (рациональному) приходится создавать и поддерживать критичный стиль жизни. Подвергая постоянной проверке все, в том числе рациональность построений (здравый смысл), и осознавая их вероятную ошибочность, несовершенство, он тем самым защищает себя. В силу своей познавательной способности он подчиняется требованиям морали и тем самым действует с осознанием и ощущением собственной ответственности. Он является человеком долга с моральными требованиями, основанными на соображениях здравого смысла и целесообразности. Эти моральные принципы он постоянно подтверждает своим адекватным социальным поведением, своими социальными действиями. Он не видит смысла в так называемых вечных истинах и осознает ограниченность и конечность своего опыта и познания. У него есть интересы, связанные с прогнозами, так как в целом он ориентирован на будущее, ограничиваясь рамками реально выполнимого. Такой человек стремится к тому, чтобы организовать человеческое существование в соответствии с логикой и законами здравого смысла. Свое отношение к другим людям, к обществу и к природе он не подвергает критике или сомнению.

¹ *Popper K. R. Prognose und Prophetie der Sozialwissenschaften // Topitsch (Hrsg.). 1965.*

Критики и противники этой модели усматривают в ней абстрактный, идеалистический конструкт (своего рода модель), далекий от какого-либо реального воплощения. Образ человека / личность в данной теории аналогичен или идентичен образу самого ученого.

В педагогической теории эта модель находит определенный резонанс у сторонников использования в преподавании различных кибернетических моделей и систем. Им противостоят сетования по поводу школы и образования, «апеллирующих к голове и лишенных души».

Критико-диалектическая модель. Специфика данной модели, в противоположность аналитической теории, обуславливается особенностями диалектического подхода к взаимоотношению теории, предмета, опыта, истории и практики. Авторы этой концепции опираются на тезис об обусловленности познания интересами. Критическая теория стремится к научному прояснению и обоснованию отношений между категориями «познание» и «интерес»¹. Аналитическое мышление часто упрекают в том, что оно как бы отторгает теорию от целостности общества, в результате чего интересы оказываются завуалированными.

Й. Хабермас конкретизирует: «Интересы являются основными ориентирами, базирующимися на фундаментальных условиях вероятного воспроизводства и ориентированности человеческого рода на себя (самоориентации), т. е. они основываются на труде и интеракции, на социальном взаимодействии»².

Центральный, основополагающий человеческий интерес, а именно эмансипаторный (т. е. самостоятельный, независимый от других) интерес к познанию, охватывает одновременно познание и интерес, выявляя тем самым отправную точку самоидентификации.

Й. Хабермас усматривает здесь центр действия саморефлексии: «В саморефлексии познание ради познания коррелирует с постоянно растущим стремлением к самостоятельности и, в конечном счете, совпадает с ним». Под саморефлексией понимаются процессы мышления, сопровождающие действия, а именно процесс «мышления, предшествующего действию» и процесс «мышления, следующего за действием»³.

¹ Horkheimer M. Traditionelle und kritische Theorien. Frankfurt a/M, 1970.

² Habermas J. Erkenntnis und Interesse. Frankfurt a/M, 1973.

³ Там же.

В аналитической теории, которая прикрывается рассуждениями об «объективистской видимости», он не усматривает совмещения познания и интереса.

Другими словами, образцом является человек эмансипированный, т. е. самостоятельный и независимый. По мнению Й. Хабермаса, основополагающим определением человека является его эмансипированное мышление¹. Эмансипированный человек представляет собой своеобразную инкарнацию человека разумного.

Этот идеал описывает просветленное выражение разумного целого, ориентированного на будущее, существующее в согласии с собою, с окружающими людьми и с природой. Саморефлексный человек (нем.: *der selbst-reflexive Mensch*) стремится к форме жизни, основанной на принципе «скорректированной, скомпенсированной коммуникации», в которой отсутствует чье-либо господство. Такая коммуникация воспринимается как хорошая, правильная жизнь.

С таким образом человека контрастирует фигура «отчужденного человека» (нем.: *der entfremdete Mensch*), страдающего от «искаженной коммуникации». «Искаженная коммуникация» (нем.: *verzerrte Kommunikation*) представляет собой своеобразную плату за существование различных общественных институтов и инстанций. По мнению Й. Хабермаса, они нагружают, обременяют человека. В них он видит патологические влияния, которые имеют тенденцию к образованию застывших, негибких форм. Они вынуждают к однообразному поведению и действию. Не развиваясь, не двигаясь вперед, эти формы удерживают человека в инфантильном состоянии. Они создают «искаженную коммуникацию» и как результат этого – отчуждение².

Саморефлексия относится к основным характеристикам эмансипированного человека. Саморефлексия – это наглядность, эмансипация, понимание и, одновременно с этим, освобождение от догматической зависимости. Она является теорией и практикой одновременно. Саморефлексию поддерживает идеологическая критика, которая в состоянии разоблачать теории, подвергающиеся сомнению.

Действия, направленные на разрушение навязанных, принудительных отношений, являются функцией саморефлексии в ее совокупном понимании. Она возвращает сознанию ту функцию, которая ранее отвергалась соз-

¹ Habermas J. Указ. соч.

² Там же.

нением, основанным на каком-либо авторитете. Мы имеем в виду функцию практической разумности – самосознания. Такое саморефлексивное сознание коммуникативно и не направлено на себя. При этом здесь не забывается и объективная реальность общества, в которой проявляются компоненты сознания, разумности, здравого смысла. Это когнитивно-инструментальные, морально-практические и эстетико-экспрессивные компоненты.

Присущая саморефлексии сила способна создать паритетное созвучие компонентов. Это приводит к идее примирения и к так называемому комплексному сознанию («комплексной разумности», «комплексному здравому смыслу»).

Общественные отношения должны быть организованы таким образом, чтобы признание политических норм основывалось на консенсусе, который достигается посредством коммуникации, лишенной, по возможности, какого бы то ни было господства, превосходства одной из сторон.

Идея примирения выставляет человека не только социальным, но и природным существом. Тем самым она выступает против эксплуатации природы. Она является результатом инструментального сознания (здравого смысла), обладающего волей к самосохранению. М. Хоркхаймер говорит в этом отношении о «бунте против природы»¹.

Примирение человека с природой может быть удавшимся, если он откажется от идеологически искаженных, преследующих только рациональные цели, научно-технологических взглядов на природу. Человек должен разумно, сознательно взаимодействовать с окружающим миром, в том числе и с природой. Этот процесс примирения никогда не может быть завершен полностью. Его всегда следует рассматривать как новую задачу.

Эмансипированный человек всегда не удовлетворен существующими в настоящий момент обстоятельствами. Сила его саморефлексии, понимаемая динамически, собственно и делает его человеком, ориентированным на будущее. В настоящем он всегда видит лишь момент, овеществление исторического процесса, направленного вперед, в будущее. Он выступает за идею будущего общества, понимаемого как сообщество свободных людей (М. Хоркхаймер)².

Сконцентрировавшись на педагогических вопросах, считаем возможным отказаться от дальнейших разъяснений относительно взаимоотно-

¹ *Horkheimer M. Traditionelle und kritische Theorien. Frankfurt a/M, 1970.*

² Там же.

ношений этой теории с другими научными областями, как с точки зрения истории, так и с позиции сегодняшнего дня. Однако необходимо в самых общих чертах и в несколько упрощенном виде изложить базовую информацию об антропологических элементах, которые привели к формированию соответствующего представления об образе человека/личности.

В педагогике 1970-х гг. эти идеи нашли оживленный отклик, так как они больше чем другие идеи совпадали с духом времени, который требовал изменений в обществе. Сформировалась даже своего рода пристрастная педагогика, которая воспринимала себя средством общественной дискуссии. К ее проповедникам следует отнести «озабоченных экологическими проблемами Зеленых» и некоторые «социалистические секты».

В официальной педагогике основная мысль – эмансипация – нашла отражение в новых дидактических концепциях. Так, в качестве примера можно назвать *субъектно-центрированную педагогику освоения знаний учащимися* (нем.: *subjektive Aneignungspädagogik*); *ориентацию на учащегося* (нем.: *Schülerorientierung*) и *деятельностно-ориентированное обучение* (нем.: *Handlungsorientierung*).

Особое влияние испытали на себе сферы общественного и политического образования. В них до сих пор находят отражение основные идеи критико-диалектической теории. Правда, из нее со временем были постепенно изъяты некоторые смысловые искажения и идеологические перегибы.

Критико-аналитическая теория познания, являясь научно-теоретической моделью, привела к возникновению основополагающей, базовой модели общества, которая, можно сказать, в целом нашла признание.

Эта модель отражает потребности людей в индивидуальности, в тесном социальном единении, в свободе от догматизма и репрессий, в прозрачности экономических и общественных структур, существующих на базе общего культурного фона.

Педагогическая деятельность должна основываться на научно-теоретических моделях таким образом, чтобы в условиях объективной действительности, с одной стороны, исходить из них, а с другой – ориентироваться на реалистические цели. В результате этого возникает некоторое несоответствие, расхождение между идеальными, чисто теоретическими и реально достижимыми, одновременно желаемыми целями.

В системе профессионального образования Германии идеал эмансипированного (независимого, самостоятельного) человека, представляющего собой результат инкарнации разумного индивидуума в прагматической интерпретации, привел к определению *деятельностной ориентации широкого спектра* как конечной цели профессионального образования. Кроме того, необходимо упомянуть еще некоторые подходы к описанию образа человека / личности. Это, например, теория социализации Р. Дарендорфа¹, бихевиористская психология Й. Б. Ватсона², социально-бихевиористская психология Г. Х. Мида³ и, конечно, теория систем Н. Луманна⁴.

Однако ни одна из перечисленных теорий не оказала на современную педагогику такого влияния как критико-диалектическая теория. В идеальном виде она не может быть реализована, потому и привела к формированию противоположных направлений, основанных на различной интерпретации.

Эта теория может, например, подвергаться идеологическому искажению в сторону анархистских общественных отношений (реальный социализм). Именно этим занималась пристрастная педагогика 1970-х гг.

Если же, как сказано выше, эмансипированный (т. е. независимый, самостоятельный) человек понимается как выражение разумного целого, нашедшего согласие с самим собой, с окружающими людьми и с природой, то это означает, что желанной является определенная упорядоченная система, а не перманентные изменения в отношениях.

Законы, созданные демократическим путем, являются выражением свободного от репрессий консенсуса. В рамках этого существуют права и обязанности, в том числе и для эмансипированного человека.

При таком подходе данная теория создает картину демократического открытого общества, в котором индивидуум осознает себя самостоятельной и дееспособной личностью.

¹ Darendorf R. Pfade aus Utopia. München, 1967.

² Watson J. B. Behaviorismen. Chicago, 1928.

³ Mead G. H. Creative Intelligency // Dewey (Hrsg.). New York, 1917.

⁴ Luhmann N. Soziale Systeme. Frankfurt a/M, 1985.

ЦЕННОСТИ/СИСТЕМЫ ЦЕННОСТЕЙ

Это целая понятийная система, в которую среди прочих входят понятия «ценностные представления / образы» (нем.: *Wertebilder*) и «ценностные образцы / идеалы» (нем.: *Wertmuster*). В рамках данной работы речь идет только о том, чтобы объяснить «ценностные образцы (идеалы)», которые в Германии положены в основу образовательных целей.

Необходимо заметить, что в Германии нет инстанции, которая имела бы неограниченные компетенции в толковании некоего определенного или даже исключительного, единственно верного, ценностного образца (идеала).

Федеративная Республика Германия понимает себя открытым демократическим обществом.

Конечно, в девятнадцати статьях Основного Закона речь идет об основных правах граждан. В принципе, их описание одновременно является и описанием ценностей.

Приведем некоторые примеры:

- Достоинство человека неприкосновенно.
- Действие общих, неизблемых, неприкосновенных прав человека (естественное право).
 - Каждый человек имеет право на свободное развитие своей личности.
 - Каждый человек имеет право на жизнь и личную неприкосновенность.
 - Равноправие мужчин и женщин.
 - Господство свободы вероисповедания.
 - Господство свободы мнений с ограничениями, касающимися вопросов защиты молодежи и личной чести и достоинства граждан.
 - Семья находится под защитой государства.
 - Собственность защищена, однако она не должна использоваться с целью нанесения ущерба всему обществу.
 - Гарантия свободы выбора места жительства и места работы.
 - Неприкосновенность жилища.

В каждой федеральной земле Германии действует своя конституция. При этом конституции отдельных земель не могут противоречить Основному Закону, т. е. основные права автоматически являются составными частями конституций отдельных федеральных земель.

Для нашей темы особый интерес представляют определения конституции, касающиеся системы образования, так как вопросы образования являются в ФРГ компетенцией земельного, а не федерального уровня.

Возьмем в качестве примера Конституцию земли Северный Рейн – Вестфалия. В ней говорится следующее: *«Молодежь должна воспитываться в духе человечности, демократии и свободы, в терпимости и уважении к убеждениям других людей, в любви к своему народу и Родине, в духе уважения к другим народам и стремления к миру»*. А также далее: *«В пробуждении у молодежи почтения к Богу, уважения к человеческому достоинству и готовности к социальным действиям заключается высшая цель воспитания»*.

Эти формулировки дают нам важные ориентиры для понимания ценностного образца. Выражаясь иначе, мы имеем дидактический идеал, своего рода образец для определения содержания и целей любых воспитательно-образовательных мероприятий, в том числе в сфере профессионального образования. Методика с ее возможными путями достижения цели также имеет свое принципиальное направление.

Необходимо осознать тот факт, что сегодня нет четко определенных ценностных позиций, как это было принято в прежние времена. Болезненный опыт, извлеченный из событий первой половины XX столетия, привел к их исчезновению.

Сегодня мы можем констатировать, что с этим ценностным образцом полностью согласуется общая, генеральная цель профессионального (особенно ремесленного) образования, а именно так называемая *«деятельностная ориентация широкого спектра»* (нем.: *umfassende Handlungsorientierung*).

Итак, направленность морально-этических целей четко определена. Они базируются на исходных культурных истинах, сформулированных в десяти заповедях декалога, на идеях эпохи Просвещения и особенно на этике И. Канта.

За конституционными постулатами нельзя забывать о реальных условиях, в которых существует общество. Эта реальность в Германии достаточно сложна, что является следствием обрушения государственных и моральных устоев, произошедшего в 1945 г.

Национал-социалистическая система исказила и дискредитировала ряд ценностей, принятых и почитаемых во многих странах. Мы имеем в виду такие понятия, как патриотизм, верность Отечеству, жизнь во имя общего блага, послушание (дисциплина), долг и многие другие. Поэтому

позднее на данные ценности и даже соответствующие слова в Германии на долгие годы было наложено табу.

До сих пор в политической борьбе некоторые силы используют в качестве своих аргументов фашистскую интерпретацию этих понятий, в то время как речь идет о совершенно другом их содержании, принятом в демократическом государстве. Встречаются попытки говорить о так называемом конституционном патриотизме. Однако, показало, что такое понимание слишком абстрактно. Этим сложности восприятия и понимания не исчерпываются.

Во-первых, начиная с 1990 г., мы имеем дело с противоположными ценностными образцами. С одной стороны, это свободная, демократическая общественная система ФРГ, а с другой – система ценностей в землях бывшей ГДР, где сохранилось сильное влияние социалистических идей на умы и души людей.

Во-вторых, в Германии проживает почти два миллиона людей мусульманского вероисповедания, имеющих соответствующий менталитет и руководствующихся соответствующими ценностными образцами.

Увязать и то, и другое со свободно-демократическими ценностными образцами, не прибегая к методам идеологического принуждения – непростоая задача.

Особенно сложно разобраться с одинаково звучащими, но имеющими различный смысл понятиями, они интерпретируются по-разному. Похожие проблемы с взаимопониманием характерны и для России.

Естественно, существует и принципиальное различие между двумя общественными системами: командной и самоорганизующейся.

Это хорошо видно на примере поведенческих образцов.

«Старые» ценности ГДР	Ценности ФРГ
Насаждение извне, сверху	Самоопределение
Несамостоятельность	Самостоятельность
Неизменность, косность	Изменяемость, риск
Приспособленчество	Гражданская смелость
Коллективизм	Индивидуализм
Равенство, одинаковость	Иерархичность
Исполнение долга	Ориентация на успех
Пассивность	Активность

В данной работе нет необходимости подробно останавливаться на особенностях мусульманских ценностных представлений и идеалов, так как в России они давно и хорошо известны.

Что касается ФРГ, то здесь мы постоянно имеем дело с социальным и этнологическим плюрализмом. Как следствие этого, возникают различные образцы (идеалы) поведения, оказывающие своими исходными морально-этическими ценностями влияние в том числе и на общественную жизнь.

Критико-диалектическая теория познания, в свою очередь, также привела к появлению неодинаковых и неоднозначных выводов относительно понимания и интерпретации ценностей.

Так, например, для «эмансипированного, способного к разумным действиям, человека», имеющего в своем поведении ту или иную тенденцию, характерны как принятие исходных ценностных образцов (идеалов), так и их отрицание.

Все это приводит к появлению различных моделей общества. В первом случае это «конфликтная модель», для которой характерна перманентная индивидуальная и (или) групповая борьба.

Во втором случае это «гармоничная модель», для которой характерна ориентация на демократический консенсус и компромисс.

Здесь снова необходима ссылка на социологов М. Хоркхаймера и Т. Адорно. Оба ученых, эмигрировавших в 1933 г. из Германии, намеревались после своего возвращения заняться воспитанием немецкого общества в духе конфронтации к существующим авторитетам и общественным структурам, в духе возврата к «старым немецким добродетелям».

В вере в авторитеты и в провозглашаемом принципе гармонии они усматривали корни национал-социализма. Здесь необходимо заметить, что по сути идеологи Третьего рейха извратили и использовали в преступных целях естественное стремление человека к гармонии.

Сегодня все это осталось в далеком прошлом, отголоски которого все же иногда еще раздаются. Времена радикально-догматичных общественных течений прошли. Ни одно из них закрепиться в обществе не сумело.

В условиях демократически стабильного общества стал возможен возврат к традиционным, стародавним личностным и общественным ценностям. Они больше соответствуют потребностям человека, нежели какие-либо социально-психологические теории.

Это подтверждает и общественный резонанс (в целом очень положительный) на требования времени относительно *ключевых квалификаций* (нем.: *Schlüsselqualifikationen*).

Следствием данных процессов для педагогики становится возникновение чрезвычайно сложных проблем, связанных с формулировками, дефинициями и соответствующими практическими решениями. Справиться с этими проблемами самостоятельно, в одиночку преподаватель оказывается не в состоянии.

Таким образом, возникает необходимость сотрудничества (или, как сегодня принято говорить, кооперации) в вопросах дидактики и содействия развитию личностей учащих.

РЕМЕСЛО

Под ремесленным сектором экономики в Германии понимают малые и средние предприятия, деятельность которых определяется той или иной конкретной профессией.

Профессии, связанные с ремесленной деятельностью, перечислены в Законе о ремесле. В настоящее время их численность составляет 94 наименования. К ним относятся традиционные ремесленные профессии, не имеющие сегодня особого экономического значения, но сохраняемые как элемент культуры народа. Помимо этого существует множество профессий, связанных с художественными промыслами. Наиболее важную в экономическом аспекте группу профессий образуют ремесленные профессии, связанные с производством и (или) обслуживанием населения.

Именно профессии последней группы лучше всего адаптировались и продолжают постоянно приспосабливаться к условиям непрерывно развивающихся технологий и экономики в целом, а также выполняют определенные функции в народном хозяйстве Германии.

Ремесло и промышленность в Германии являются взаимно дополняющими друг друга элементами экономики.

Экономическая деятельность в рамках каждой из 94 ремесленных профессий допускается только при условии, что владелец (хозяин) предприятия сдал экзамен на звание мастера по своей профессии и получил регистрацию в соответствующей палате ремесел.

В Законе о ремесле перечислены не только ремесленные профессии, но и определены основы *профессионального ремесленного образования*.

Профессиональное ремесленное образование человека начинается с обучения на ремесленном предприятии (на этом этапе он ученик), которое завершается (как правило, через три года) экзаменом на звание подмастерья.

Затем он обязан в качестве подмастерья проработать несколько лет, после чего имеет право поступить на специальные курсы, где проходит необходимую подготовку к экзамену на звание мастера.

Экзамен на звание мастера состоит из 4 частей – это спецтехнология, практическая работа по профессии, экономика предприятия и педагогика профессионального обучения. Сдавший экзамен на звание мастера получает право на осуществление обучения учеников.

В 1998 г. в Германии насчитывалось 608 000 ремесленных предприятий, на которых было занято 6 210 000 человек, т. е. в среднем на одном ремесленном предприятии работает 10 человек. В пересчете на численность населения, а в Германии это около 80 млн человек, на 130 человек приходится в среднем одно ремесленное предприятие.

Оборот ремесленных предприятий в 1998 г. составил примерно 1 012 млрд немецких марок. Если применить немецкую статистику к России и принять, что здесь имеется лишь 50% от количества немецких ремесленных предприятий, то получится около 700 000 таких предприятий с общим количеством работников, составляющим 7 млн человек. Этот пример нагляднее всего демонстрирует значение малых и средних ремесленных предприятий.

Чтобы получить более благоприятные возможности для представления своих интересов на местном и региональном уровне, ремесленные предприятия кооперируются в так называемые профессиональные объединения – гильдии. Гильдии выполняют разнообразные функции, к которым, в частности, относится осуществление контроля над обучением учеников. Членство в гильдии добровольное.

Все ремесленные предприятия одного региона входят в состав палаты ремесел данного региона.

Членство в данной организации обязательно и предписывается Законом. Палаты ремесел по поручению государства осуществляют контроль над выполнением положений Закона, касающихся ремесленной сферы экономики. Кроме этого, палаты ремесел занимаются организационной деятельностью, оказанием тех или иных услуг населению. Например, они организуют курсы повышения квалификации, консультации по правовым вопросам, по проблемам экономической деятельности предприятий и т. п. Палаты ремесел отвечают также за проведение экзаменов на звание мастера.

В целом можно сказать, что палаты ремесел представляют интересы ремесленников и ремесленного сектора экономики перед Правительством, политическими кругами и общественностью.

РЕМЕСЛЕННЫЙ ТРУД

Характер ремесленного труда и ситуаций, в которых этот труд осуществляется, принципиально отличается от трудовой деятельности в сфере крупной промышленности.

Разделения труда по методу Тейлора в ремесленной деятельности нет и быть не может. Отсутствует также и схематизированное серийное производство. Рабочее место ремесленника, как правило, не изолировано от внешнего мира, как это характерно для промышленных производств и установок.

Ремесленники работают в контакте со своими клиентами (заказчиками), причем иногда находясь непосредственно в среде последних (как, это, например, бывает при проведении каких-либо работ в домах и квартирах клиентов). Заказы на ремесленные работы всегда охватывают весь цикл по выполнению соответствующих работ: подготовка / планирование – выполнение – контроль.

Ремесленники должны быть корректными в своем поведении, уметь общаться с людьми, убедительно объяснять им свои действия, профессионально грамотно консультировать заказчика. Своими манерами, своим поведением ремесленник тем или иным образом представляет свое ремесленное предприятие. В конечном счете именно этим определяется признание и успех его предприятия в условиях рыночной конкуренции. Корректное, грамотное поведение гарантирует ремесленнику стабильность его профессиональной базы.

Ремесленник-мастер, являющийся одновременно и предпринимателем, должен быть в состоянии разрабатывать технологически и эстетически оптимальные варианты решений для самых разнообразных и постоянно меняющихся заказов. В частности, речь идет об умении предлагать альтернативные решения для одного и того же заказа, т. е. решения, имеющие различную стоимость.

Осуществляя свою деятельность, ремесленник имеет возможность опираться на весь багаж своих профессиональных знаний. Являясь экономистом и менеджером, он должен уметь создавать необходимые условия и предпосылки для работы своего ремесленного предприятия. К этим функциям относятся накопление капитала, маркетинг, приобретение необходимых материалов, работа с персоналом, бухгалтерские вопросы.

Ремесленник должен поддерживать добрые человеческие отношения со всеми своими работниками, соблюдая, естественно, необходимую дистанцию. Только при этих условиях могут развиваться необходимые ремесленнику качества, а именно, сознательность и ответственность специалиста, способного самостоятельно работать на самых различных участках.

Ремесленный труд всегда созидателен и непременно связан с оформительскими задачами, дизайном, в чем обязательно проявляется и личность самого работника-ремесленника. Самостоятельное, ответственное и созидательное выполнение заказа (от начала и до самого конца) оказывает влияние на ремесленную деятельность, в которой и формируется личность ремесленника.

Индивидуальный характер ремесленного труда связан, кроме этого, и с культурными традициями. Связь эта проявляется в разной степени и зависит от особенностей той или иной профессии. Таким образом, участие ремесленника в функционировании народного хозяйства становится одним из факторов сохранения национальных традиций. При таком понимании ремесленный труд может быть признан культурной деятельностью.

Индустриальный рабочий осуществляет лишь часть работ по выполнению какого-то задания и поэтому в конечном продукте не видит воочию своего участия. Что же касается ремесленника, то все его действия, все рабочие операции четко видны ему в конечном продукте выполненного им труда.

Ремесленный труд в полной мере удовлетворяет потребность человека быть признанным как личность, причем именно потому, что ОН создает товары и (или) услуги целиком, комплексно.

Ремесленный труд требует *деятельностной компетентности* широкого спектра (нем.: *umfassende Handlungsorientierung*).

ПРЕДПРИЯТИЯ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА

Понятия «малое предприятие» и «среднее предприятие» (нем.: *KMU*; *Klein- und Mittelbetriebe*) развились и активно используются в Европейском Союзе в рамках экономической и структурной политики. Малые и средние предприятия занимают важное место в экономических системах стран, входящих в Европейский Союз. Доля малых и средних предприятий составляет примерно 99% от общего количества предприятий в 15 странах Европейского Союза. Этими предприятиями создано около 65% всех рабочих мест в Европейском Союзе. Приблизительно 90% из 18 млн предприятий имеют не более 10 работников.

Особенно велико значение предприятий малого и среднего бизнеса для трудоустройства и обслуживания населения по месту жительства.

Как бы там ни было, а 36 000 крупных предприятий обеспечивают примерно 45% от общего оборота всех предприятий.

Количественная дефиниция предприятий малого и среднего бизнеса:

Предприятия	Количество занятых на предприятии	Годовой оборот (млн евро)	Сумма годового баланса (млн евро)
Средние*	250	50	43
Малые	50	9	10
«Карликовые»	10	Не определен	Не определена

* Внешнее влияние через вложение капитала или право голоса может составлять не более 25%.

Такая дефиниция помогает четко разграничивать типы предприятий, что особенно важно в тех случаях, когда они претендуют на финансовые средства, например, в виде субсидий, выделяемых Европейским Союзом в рамках различных программ по оказанию экономической помощи.

Имеются, однако, и качественные параметры. Их можно разъяснить с помощью перечисленных ниже критериев:

- *Самостоятельность предприятия.* Предприятие больше не является субъектом какого-то банка или дочерним предприятием крупной фирмы.
- *Частнохозяйственное управление предприятием.* Предприятие служит исключительно экономическим интересам собственника или собственников.

- *Организация предприятия.* Никакого разделения труда, минимум формализма, самостоятельные и ответственные сотрудники, участие предпринимателя в трудовой деятельности.

- *Атмосфера на предприятии.* Тесные личные контакты между руководством и работниками позволяют создать особую предпринимательскую культуру.

- *Положение на рынке.* Оно пространственно ограничено, направлено на удовлетворение индивидуальных запросов населения и на заполнение имеющихся на рынке ниш. Монопольное господство на рынке является, скорее, исключением из правила.

- *Характер предпринимательской деятельности*

Личные контакты руководства предприятия с клиентами (заказчиками). Гибкая реакция на самые различные индивидуальные запросы и претензии при осуществлении производственной деятельности и (или) оказании услуг.

ФУНКЦИИ МАЛЫХ И СРЕДНИХ ПРЕДПРИЯТИЙ В ОБЩЕСТВЕ

Целью развития структур рыночной экономики должно стать создание модели социальной рыночной экономики. Это означает, что такая экономика призвана приносить пользу обществу. Прибыли предприятий и польза от предпринимательской деятельности для общества должны совпадать друг с другом.

Польза, которую общество получает от предприятий малого и среднего бизнеса, складывается из следующих факторов:

- *Общественная польза.* При демократическом общественном строе каждый гражданин должен развиваться как личность, действуя при этом самостоятельно и ответственно. Предприниматель и общество находятся в тесной взаимосвязи, взаимозависимости и взаимодействии. Этим отношением затрагиваются и элементы культуры и этики. Такие взаимоотношения ориентированы на потребности человека.

Сотрудники предприятия участвуют во всех процессах мыслительной и трудовой деятельности, а также несут коллективную ответственность.

- *Экономическая польза.* Производственная свобода предприятий и потребительская свобода населения пересекаются друг с другом на рынке и участвуют в ценообразовании на фоне господствующей там конкуренции. Производство и индивидуальный потребительский спрос должны соответствовать друг другу. Легче всего это достигается в том случае, если потребитель и производитель товаров или услуг находятся в территориальной близости, т. е. между ними возможен личный контакт. Наличие и того, и другого обеспечивают предприятия малого и среднего бизнеса.

- *Структурно-политическая польза.* Для малых и средних предприятий характерна гибкость. Они могут легко адаптироваться к любым структурным изменениям в экономике и на рынке. Особое значение такие предприятия имеют при реорганизации системы крупной промышленности. Они способны смягчить проблемы занятости населения, вызванные ситуацией реструктуризации, а также помочь в удовлетворении спроса на дефицитные товары и услуги.

- *Польза от предложения товаров и услуг.* Многообразие выбора товаров и услуг возможно только при участии предприятий малого и средне-

го бизнеса. Даже промышленный сектор зависит от поставок этими предприятиями тех или иных комплектующих.

Инициатива освоения рынка новых продуктов и услуг зачастую исходит от малых и средних предприятий. И, наконец, только эти предприятия способны в полной мере удовлетворить индивидуальные потребности людей.

- *Польза с точки зрения образовательной политики.* Профессиональное образование, готовящее как ремесленников-руководителей, так и ремесленников-работников малых и средних предприятий, строится исходя из общих требований, релевантных для таких предприятий. Так, например, в технологическом аспекте обучение идет по всей глубине и широте соответствующей профессии. Этим создается база для возможности решения самых разнообразных технологических задач. Очень важен и процесс постоянной адаптации к изменениям и инновациям в технологии и экономике. Кроме того, особенности трудовых ситуаций на таких предприятиях требуют формирования и развития социальных и культурных навыков и качеств, которые имеют большое значение не только для осуществления непосредственно трудовой деятельности, но и во внерабочих ситуациях. Тем самым данное специфическое профессиональное образование вносит особый вклад в дело стабилизации общества.

- *Польза с точки зрения экономического роста.* Давление конкуренции, которое малые и средние предприятия всегда испытывают, заставляет их постоянно порождать новые идеи. Их инновации, как правило, сразу оказываются жизнеспособными на рынке и поэтому быстрее приводят к эффективному результату, чем инновации, возникшие в результате крупномасштабных, фундаментальных исследований.

Исследования, проведенные в США и Англии, показали, что предприятия малого и среднего бизнеса предлагают на одного занятого больше инноваций, чем крупная промышленность.

Новые продукты и услуги представляют собой важный фактор экономического роста народного хозяйства.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РЕМЕСЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Профессиональное ремесленное образование по времени существует ровно столько же, сколько и само ремесло. Это означает, что его истоки следует искать в средних веках. Уже тогда действовали определенные принципы и отношения, сохранившие свою актуальность до сегодняшнего дня. Например, это человеческая близость, личный контакт между ремесленником-мастером и учениками, уважение и соблюдение этических ценностей воспитания, ориентированного на профессию, наличие некоторых противоречий между прогрессом и традициями.

Особое значение в прежние времена имело одно требование, предъявляемое к подмастерьям: они были обязаны на какой-то период времени становиться «странствующими ремесленниками» (нем.: *Wanderschaft*), т. е. «идти в мир», искать и выполнять заказы в других деревнях и городах, что, естественно, способствовало продвижению ремесел в другие населенные пункты, их постепенному распространению. Иногда во время своих «странствий» ремесленники пересекали всю Европу. И только после таких профессиональных «рейдов» они получали право сдавать экзамен на звание мастера.

В немецком городском ремесле обучение профессии вплоть до момента получения звания мастера всегда было одновременно и воспитанием, выходящим за рамки профессии. Однако, в конкуренции с городским купечеством, т. е. с коммерцией, торговлей, нацеленной на получение прибыли, ремесло, ориентированное на конечный продукт, вынуждено было отступить.

Под влиянием индустриализации и так называемой «свободы промыслов и ремесел» профессиональное ремесленное образование в XIX в. было почти полностью разрушено. Лишь в конце XIX в. вновь появилось законодательное урегулирование ремесленной деятельности, а вместе с тем и профессионального ремесленного образования.

Профессиональное ремесленное образование на предприятии мастера-наставника перестало удовлетворять потребностям времени. Начали создаваться воскресные школы, посещение которых было для учеников обязательным. Росли требования, предъявляемые к вопросам технологии. Так, воскресные школы постепенно превратились в школы повышения квалификации. Позднее, в 20-е гг. XX в., на их базе возникли первые шко-

лы профессионального обучения. Тем самым был создан исходный образец, немецкая модель профессионального образования, а именно так называемая дуальная система. В те времена ученик 5 дней в неделю работал на предприятии и один день посещал профессиональную школу.

На основе этого образца в 1930-е гг. развилась и сформировалась система профессионального образования работников для сфер торговли и индустрии. До этого индустриальные предприятия принимали на работу ремесленников или набирали молодых рабочих, которые обучались определенным видам работы непосредственно на своем рабочем месте.

История свидетельствует о том, что систематическое профессиональное образование сформировалось в ремесленной сфере и получило свое развитие, выйдя за ее пределы. И даже само понятие «*профессия*», а также описание содержания профессий пришли из ремесленной среды.

Принципиальные требования к дефиниции ремесленной профессии со временем не изменились. Несмотря на новые современные материалы и технологии, ядром ремесленной деятельности, а значит и ремесленной профессии, является то, что человек может сделать с помощью этих технологий и материалов.

Дискуссиями, в которых «профессия» противопоставляется модульному обучению (нем.: *Module*), отработке простейших трудовых операций – так называемому джоб-тренингу (нем.: *job training*), непрерывному повышению квалификации (нем.: *permanente Weiterbildung*), и т. п., ремесленный сектор не затрагивается.

Ремесло, не имеющее отношения к профессии, перестает быть ремеслом. Ремесло без профессии превратилось бы просто в «делание» чего-то руками, но не больше. Без общей комплексной профессии невозможна была бы профессионально-личностная адекватность и самоидентификация личности на ремесленном предприятии.

И, наконец, невозможным было бы воспитание человека через профессию, являющееся, по сути, развитием личности в профессии, а именно воспитание человека в данных конкретных условиях взаимозависимости и взаимосвязи действующих элементов профессиональной деятельности.

Соответствующее профессиональное образование является фундаментом существования ремесла в общей системе народного хозяйства. *Широкий спектр деятельностиной компетентности* всех действующих

лиц (от мастера до подмастерья) является важным экономическим ресурсом ремесленного предприятия.

Интересно проследить развитие дискуссий по реформе профессионального образования в течение последнего десятилетия. Инициаторами этих дискуссий выступили профсоюзы и близкие к ним представители общественных наук. Исходной точкой полемики стало профессиональное образование работников для нужд промышленности. Там профсоюзы имели и имеют большое влияние.

Сначала речь зашла об усилении прав учащихся (см. *«Дуальная система профессионального образования»*). Затем было выдвинуто требование относительно последовательной систематизации и нового структурирования профессий. Это было связано с внесением видов профессиональной деятельности в тарифные сетки согласно разрядам. Считалось, что профессиональное образование должно осуществляться поэтапно. Выделялись 1-й (начальная ступень) и 2-й профессиональные уровни. По их мнению, различие между промышленными и ремесленными предприятиями должно было постепенно исчезнуть. Для одинаково звучащих наименований профессий (например, автомеханик, столяр, облицовщик, слесарь) предполагался единый общий стандарт. Упражнения, практические работы, выполняемые на том или ином этапе обучения, предлагалось разрабатывать таким образом, чтобы их можно было трансформировать и применять как в той, так и в другой сферах.

Ремесленничество, ремесленная экономика энергично воспротивились такой схематичности, вызванной общественно-политическими групповыми интересами. Трансферная способность, понимаемая как перенос знаний, умений и навыков в практические ситуации конкретной трудовой деятельности, всегда была одной из ведущих дидактико-методических целей в ремесленном образовании. Казалось бы, все одинаково: условия труда, внешние условия, пожелания заказчиков и т. д., но о простом копировании продукции и услуг не может быть и речи. Требования к уровню и качеству работ, определяемые индивидуальностью клиента (заказчика), предусматривают наличие работника технологической гибкости и готовности постоянно искать и осваивать новые возможности. Речь идет о том, что потребности заказчика должны удовлетворяться всегда, причем каждый раз по-новому и обязательно на высоком уровне и с хорошим качеством. Чтобы добиться этого, работник должен быть готов брать на себя ответствен-

ность и самостоятельно принимать решения. Все это отличается от условий и потребностей промышленности, что и было убедительно доказано и продемонстрировано политическим кругам общества.

Объектом следующего этапа дискуссии стали *ключевые квалификации* (нем.: *Schlüsselqualifikationen*). Осознание их необходимости показало – то, что в ремесленной сфере всегда рассматривалось как чрезвычайно важный момент, стало потребностью для промышленности, торговли и других сфер.

Таким образом, ремесло (ремесленная экономика) на этапе «постиндустриальной эпохи» воспринимает себя не только важным элементом экономической системы, но и элементом, полностью доказавшим свою состоятельность в данном обществе.

Профессиональное ремесленное образование по всем аспектам профессии, осуществляемое в недрах социальной среды предприятия, а также непосредственно в среде и по месту проживания клиентов, вместе с серьезностью учебной ситуации представляет собой наилучший путь к развитию деятельностиной компетентности широкого спектра.

ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Дуальную систему (нем.: *das Duale System*) иногда также называют немецкой системой. В самой формулировке понятия содержатся указания на две функциональные сферы, а именно, предприятие, на котором осуществляется обучение, и профессиональную школу. Данная система существует и развивается шаг за шагом, начиная с 20-х годов XIX в. В нее были перенесены формы *профессионального ремесленного образования*.

Первые законодательные рамки данная система получила с введением обязательного профессионального образования (один день в неделю) для всей молодежи после окончания народной школы.

В течение 1930-х гг. стандарты, существовавшие для различных профессий в промышленности, торговле, сельском хозяйстве и в других отраслях экономики, стали правовыми нормами профессионального образования.

В 1950-е гг. по инициативе профсоюзов развязалась общественно-политическая дискуссия о необходимости широкого, всеобъемлющего законодательного регулирования всей сферы профессионального образования.

Промышленные круги усмотрели в этом вмешательство в свои права и отклонили данный законопроект. Так возникли две противоборствующие политические позиции, влияние которых достигло бундестага. Лишь с созданием большой коалиции (ХДС и СПП) появилась политическая возможность для разработки концепции Закона о профессиональном образовании и его принятия. Это произошло в 1969 г.

Ремесло и ремесленничество также получили свое законодательное урегулирование – Положение о ремесле (нем.: *Handwerksregelung*). Оно было целиком включено в упомянутый Закон в качестве самостоятельного параграфа.

Закон о профессиональном образовании регулирует:

- круг общественных групп и общественных институтов, участвующих в профессиональном образовании;
- количество и наименования профессий по которым ведется подготовка в образовательной системе;
- процедуру разработки и утверждения стандартов;
- осуществление профессионального образования;

- реализацию контроля (палаты ремесел, комитеты по профессиональному образованию);
- формы профессионального повышения квалификации;
- санкции против нарушителей закона;
- обучение и повышение квалификации педагогических кадров (мастеров и преподавателей), осуществляющих обучение профессии.

Правовой базой является договор о профессиональном обучении, который заключается с предприятием, имеющим право на осуществление профессионального обучения. Учащийся получает статус работника предприятия. Ему выплачивается пособие, размер которого оговаривается с профсоюзами (тарифный / коллективный договор). Учащегося обязаны отпускать на занятия в профессионально-образовательное учреждение (как правило, это два дня в неделю). Общая продолжительность профессионального образования в большинстве случаев составляет 3–3,5 года. Таким образом частное предприятие и государственное учреждение профессионального образования сотрудничают друг с другом. В конечном счете ответственность за результат профессионального обучения несет предприятие как партнер по договору.

Организацию экзаменов обычно берут на себя предприятия (в большинстве случаев экзамены проводят палаты ремесел), а образовательные учреждения контактируют с ними. Выпускник, которому в зависимости от сектора экономики присваивается квалификация подмастерья, квалифицированного рабочего или ассистента (помощника), получает документ, соответствующий государственным стандартам, сформулированным в Законе о профессиональном образовании. От учреждения профессионального образования, которое он закончил, выпускник получает итоговый аттестат, свидетельствующий об окончании учреждения профессионального образования.

Очень сложным процессом является разработка новых и модернизация старых положений, в особенности это касается стандартов обучения отдельным профессиям. Сначала к единому мнению должны прийти заинтересованные в этих профессиях экономические структуры и профсоюзы. После этого совместная концепция вносится в Правительство ФРГ, которое дает поручение Федеральному институту профессионального образования заняться дальнейшей проработкой вопроса. Правительство отвечает лишь за профессиональное обучение на предприятии, но не имеет компе-

тенций относительно профессионального образования в образовательном учреждении, поэтому в данной процедуре принимают участие федеральные земли ФРГ.

При этом в материальном плане речь идет о параллельном развитии новых положений о профессиональном обучении (компетенция федерального уровня) и об учебных программах для профессионально-образовательных учреждений (компетенция уровня федеральных земель). С этим связан целый ряд необходимых процедур согласования. После того как согласование завершено и единая точка зрения сформирована, министр экономики ФРГ утверждает положение о профессиональном обучении, после чего оно получает статус правовой нормы. Федеральные земли объявляют соответствующую учебную программу государственным стандартом, юридически обязательным для каждого учреждения профессионального образования.

Регламентирование профессионального образования, организованного по дуальной системе, представляет собой достаточно сложную процедуру, так как профессиональное образование оказывается внутри своеобразного треугольника, вершины которого образуют экономика, профсоюзы и государство.

Дуальная система покрывает около 80% всего профессионального образования довузовского этапа. Хотя о структуре и формах дуальной системы профессионального образования ведутся постоянные споры, сама она в принципиальных моментах под сомнение не ставится.

Помимо всего прочего эта форма профессионального образования существенно способствует процессам социализации молодых людей в обществе. Наряду со знаниями, умениями и навыками она дает им профессиональный опыт уже на этапе обучения. Образование, получаемое исключительно в стенах образовательного учреждения, такой опыт им дать не может.

Фактом является и то обстоятельство, что уровень молодежной безработицы в Германии самый низкий среди всех стран Европейского Союза. Справедливости ради следует заметить, что экономические достижения других государств, где профессиональное образование осуществляется только на базе образовательных учреждений, наглядно свидетельствуют, что необходимые «гуманистические» ресурсы могут быть созданы и без немецкой дуальной системы.

Прямой перенос этой системы в другие страны вряд ли возможен. Это объясняется тем обстоятельством, что дуальная система настолько неразрывно и интенсивно срослась со всей законодательной системой Германии, с ее традициями, социальными структурами и менталитетом, что в отрыве от всего этого комплекса она просто не сможет существовать.

Следует отметить, что отдельные принципы дуальной системы могут успешно применяться в других странах и в других условиях. К таким принципам можно отнести следующие: практика профессии как исходный дидактический принцип, близкие к реальным условиям учебные (рабочие) задания и упражнения для освоения основных навыков; перенос умений и знаний в социальную среду производственной практики на предприятии; дидактическая согласованность практики и теории; тесное сотрудничество всех участников процесса профессионального образования.

Следование этим принципам позволяет реализовать профессиональное образование по ремесленным профессиям и на базе только лишь образовательного учреждения. Развитие личности учащихся может стать более разносторонним в процессе изучения общеобразовательных предметов при условии, если их преподавание будет целенаправленно ориентироваться на соответствующую профессию. Важную роль здесь может сыграть и принцип *обучения специальности как пути образования* (нем.: *Bildungsgangsprinzip*).

Профессиональное образование, соответствующее духу, целям и намерениям профессионального ремесленного образования, может с успехом реализовываться, например, в такой организационной форме, как германо-российский модельный проект «Поддержка ремесел через профессиональное образование» (нем.: «*Förderung des Handwerks durch die Berufsbildung*»).

ОПРЕДЕЛЕНИЕ И РАСПРЕДЕЛЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННЫМИ ОРГАНАМИ ЗАДАЧ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В соответствии с пожеланием стран-победителей во Второй мировой войне (1939–1945) система образования в Германии была передана в ведение федеральных земель. Это объяснялось необходимостью ее децентрализации.

Правительство ФРГ не имеет компетенций в области образования. Оно может лишь опосредованно влиять на эту сферу через рамочные законы, касающиеся госслужащих (а учителя (преподаватели) в Германии относятся именно к этой категории) и системы высшего образования.

Конечно, Правительство очень заинтересовано в обладании централизованными компетенциями. Но для этого потребовалось бы внесение соответствующих изменений в Основной Закон (Конституцию). Однако парламентского большинства по данному вопросу нет и пока не предвидится.

Положения о системе образования и воспитания изложены в Основном Законе ФРГ и в конституциях отдельных федеральных земель, но лишь в самых общих чертах. В этих документах отсутствуют точные указания или рекомендации по организационным и концептуальным вопросам деятельности образовательных учреждений различного типа. Остается определенная свобода для интерпретации этих положений в динамических условиях существования открытого демократического общества.

В Германии нет и инстанции, которая бы обладала безоговорочной распорядительной и дефинитивной властью в вопросах образования. Более того, нет конца и края дискуссиям и политическим спорам, предметом которых являются различные точки зрения на связь образовательных концепций с культурой и их социальную обусловленность.

Проиллюстрируем несколькими примерами вопрос, какой должна (или, соответственно, не должна) быть школа.

Тезис	Антитезис
Школа, ориентированная на эффективный результат	Школа, ориентированная на запрограммированное, технократическое обучение
Посредничество в социализации личности для общества	Инструмент политической индоктринации
Институт выравнивания социальных возможностей и жизненных шансов	Институт социального нивелирования
Пространство для обретения социального опыта	Инкубатор неврозов и расточительной траты времени жизни

Если в последние десятилетия XX в. основной темой было выравнивание социальных шансов и социализация человека в обществе, то сегодня на передний план выдвинулась тема школы, ориентированной на эффективный результат.

Так как ответственность за реализацию *дуальной системы профессионального образования* (нем.: *das Duale System*) несут предприятия, уполномоченные осуществлять такое образование, Правительство ФРГ получило право на издание Закона о профессиональном образовании (нем.: *Berufsbildungsgesetz*).

Такой закон сегодня принят, поэтому в Правительстве было создано Федеральное министерство по науке и образованию. Однако данное министерство не обладает распорядительным и организационным правом в системе образования, т. е. правом на осуществление обучения. Такое положение нередко приводит к некоторым проблемам в отношениях с другими государствами, где компетенции и права организованы иначе.

Федеральные земли создали так называемый Комитет министров образования федеральных земель, действующий на постоянной основе. Этот орган призван способствовать согласованию деятельности правовых и содержательных структур, существующих в системе образования ФРГ. Сегодня можно констатировать, что он действительно в значительной мере содействует единообразию этой системы.

Для вступления в силу любое решение должно быть принято единогласно. Это часто имеет свои последствия, если принимать во внимание различные размеры федеральных земель. Например, по одному голосу

имеют и земля Северный Рейн – Вестфалия с населением 18 млн человек, и земля Саар, население которой насчитывает менее 0,5 млн жителей.

Для профессионального образования это означает, что федеральное правительство регулирует практический компонент, а федеральные земли – специально-технологические аспекты, согласуя их друг с другом (*Дуальная система профессионального образования*).

В соответствии с принципом дуальности для каждой профессии имеется:

- Положение о компоненте профессионального обучения на предприятии (Федеральное министерство экономики).
- Типовой учебный план для учреждения профессионального образования (Комитет министров образования федеральных земель).

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ

Вместо прежних понятий «организация работы образовательного учреждения» и «руководство образовательного учреждения» все чаще используется новое понятие «образовательный менеджмент» или «менеджмент образовательного учреждения» (нем.: *Schulmanagement*).

Данное понятие охватывает всю систему школы (образовательного учреждения), включающую в себя учеников, преподавателей, администрацию и их социальное, интерактивное взаимодействие, логически вытекающее из состава участников процесса, а также из функций и назначения соответствующего образовательного учреждения.

Каждое образовательное учреждение выполняет следующие функции:

- осуществляет учебный процесс;
- обучающие (преподаватели, мастера) выполняют свои задачи;
- имеют место организационные формы для структурирования деятельности;
- проводит административные мероприятия;
- осуществляет контроль над соблюдением государственных норм и предписаний;
- поддерживает отношения с педагогическим окружением (родители, социальные партнеры и т. п.) и отслеживает внешние факторы процесса обучения;
- контролирует успеваемость учащихся.

Все это представляет собой комплексную систему норм, фигурантов и процессов как подсистему административных структур таких, как министерство образования и администрация образовательного учреждения.

В свою очередь, эта система, существующая в сфере профессионального образования, включена в общую социальную сеть, компонентами которой являются образовательная политика, социальная политика, коммуналная политика, экономика, общественные организации, клубы по интересам (кружки), родители, религиозные образования и т. д.

В данной системе (иначе говоря, организационной единице) руководитель отвечает за то, чтобы деятельность его образовательного учреждения велась в полном соответствии с уставом, чтобы соблюдались все правовые и педагогические нормы и требования. Помимо этого, руководитель отвечает за представление интересов своего образовательного учреждения

за его пределами. В соответствии со структурными условиями педагогической организации он также обязан заниматься кадровыми вопросами, т. е. подбором персонала. И, наконец, он несет ответственность за осуществление финансовой деятельности.

Если раньше в образовательных учреждениях господствовала иерархическая система, заимствованная из административных структур, то сегодня общество понимает функцию руководителя образовательного учреждения как менеджмент и желает видеть этого руководителя именно менеджером.

На место командной системы руководства должна прийти система кооперации, обладающая высоким уровнем способности к самоорганизации и саморегуляции. Речь идет о демократичном стиле поведения и деятельности всех участников процесса.

В принципе, хорошо, если руководители продолжают выполнять собственно преподавательские функции, так как это позволяет им не отрываться от педагогического процесса, поэтому у руководителя образовательного учреждения, как правило, сохраняется учебная нагрузка 4–6 ч занятий в неделю.

Так как образовательные учреждения относятся к компетенции федеральных земель, рассмотрим в качестве примера федеральную землю Северный Рейн – Вестфалия.

Учреждения профессионального образования называются там профессиональными колледжами. В среднем в каждом из них преподает 80 человек. Директор колледжа – «оберштудииендиректор» (нем.: *Oberstudien-direktor*) имеет постоянного заместителя, отвечающего за внутреннюю организацию учебного процесса в образовательном учреждении: распределение учебных аудиторий для занятий, расписание занятий, экзаменов и т. п. Кроме него (в зависимости от размера колледжа) имеется несколько «штудииендиректоров» (нем.: *Studiendirektor*), т. е. заместителей директора, каждый из которых руководит одной из сфер деятельности колледжа.

Работа образовательного учреждения должна «самоорганизовываться», не выходя за пределы правовых и педагогических рамок, которые всем хорошо известны. С этой целью проводятся различные собрания и конференции, где обсуждается информация, определяются и согласовываются цели всех секторов организационной структуры образовательного учреждения.

Централизованная конференция, называемая общей конференцией или общим собранием колледжа, проводится руководителем данного обра-

зовательного учреждения. В ней принимают участие не только педагоги колледжа (преподаватели и мастера практического обучения), но и представители учащихся, родителей, экономических кругов и местных органов власти.

Решения конференции / собрания являются для руководителя обязательными, за исключением тех ситуаций, в которых он усматривает какие-либо нарушения закона. На этой конференции / собрании принимаются принципиальные решения по организации всех аспектов деятельности образовательного учреждения. К их числу относятся также внеучебные стороны жизни образовательного учреждения.

Кроме того, проводятся специализированные, тематические конференции / собрания по определенным вопросам (например, по вопросу распределения финансов), т. е. педагогические конференции / собрания могут иметь как общепедагогическую, так и конкретизированную тематику.

Относительно новой структурой является «собрание (педсовет) всех преподавателей, участвующих в обучении курса учащихся данной специальности» (нем.: *Bildungsgangskonferenz*). Целью такого собрания являются координация педагогической деятельности и согласование ее целей. Кроме этого проводятся педсоветы / собрания по подготовке экзаменов и анализу их результатов.

Таким образом, жизнь и деятельность образовательного учреждения становятся саморегулируемой коммуникативной системой, которую творчески направляет его руководитель, фактически являясь ее «ведущим», тьютором (нем.: *Moderator*), не прибегающим при этом к методам администрирования.

Деятельность образовательного учреждения можно сравнить с микросмической системой, где деятельностная компетентность широкого спектра (нем.: *umfassende Handlungskompetenz*), к которой следует привести учеников, ожидается и от каждого отдельного участника образовательного процесса.

Добровольное возложение на себя ответственности за свои собственные педагогические действия и готовность отвечать за аспекты, выходящие за рамки непосредственного процесса обучения – все это создает новую модель руководства образовательным учреждением, коренным образом отличающуюся от господствовавшей раньше иерархической модели управления и руководства.

Благодаря делегированию полномочий и задач в совокупности с ответственностью, руководитель образовательного учреждения приобретает некоторую свободу, которая ему необходима для стратегического управления образовательным учреждением, а также для его инновационного развития и совершенствования.

Сопоставление характерных признаков прежней командной системы руководства и современной, саморегулирующейся системы наглядно демонстрирует их противоположность.

Принцип саморегулирования	Командный принцип
Стимуляция (управление) за счет возможностей и шансов	Стимуляция за счет правил и четко обозначенных границ
Поиск и нахождение путей решения	Копирование старых образцов решения
Критический подход к типичным профессиональным действиям (например, посредством вопросов)	Защита, отстаивание принятых, привычных действий
Развитие и освоение новых действий	Отказ от освоения новых действий
Терпимость к ошибкам	Отсутствие терпимости к ошибкам
Готовность к новому, к изменениям	Непоколебимая приверженность старому
Восприимчивость к критике	Болезненное восприятие критики
Принятие сомнений и противоречий	Стремление избежать сомнений, противоречий
Способность к импровизациям и инновациям	Отсутствие готовности к инновациям
Убеждение путем аргументации	Вера в догматические высказывания
Оценка результата по качеству труда	Оценка результата по количеству

УЧИТЕЛЬ И СПЕЦИФИКА ЕГО ПОВЕДЕНИЯ

Из всех функциональных элементов школы как общественного института, к которым относятся нормативные документы, концепции, материальные объекты (предметы, вещи), тексты, преподаватели и ученики, самыми важными являются люди.

Именно с людьми и способами / формами их поведения связан наиболее стойкий и важный опыт, который накапливается в процессе жизнедеятельности образовательного учреждения. Это касается как преподавателей, так и учеников.

Поведение учителей (преподавателей) может быть индивидуальным, но может и диктоваться административными требованиями или идеологическими устоями. В школе, которая видит свое назначение в воспитании самостоятельной, независимой личности в условиях свободомыслия и открытости демократического общества, невозможно свести роль учителя (преподавателя) к какой-либо схеме. Индивидуальность, жизненный опыт, культура и социальное здоровье учителя (преподавателя) оказывают влияние на его ролевое поведение, в результате чего это его поведение приобретает индивидуальную специфику, своего рода профиль. Из-за невозможности представить поведение такого учителя (преподавателя) в виде схемы ограничимся описанием тех аспектов, которые должны присутствовать в его ролевом поведении.

От учителя (преподавателя) требуется, чтобы он выполнял следующие основные функции:

- *посредника в передаче информации, опыта, знаний и навыков*; он осуществляет это на основе как своих специально-профессиональных знаний, так и общих умений, которыми он владеет,
- *организатора / создателя учебных ситуаций и процессов*; для выполнения этой цели он подбирает подходящие средства, материальные объекты (предметы, вещи) и поводы, ставит цель и управляет процессом или ситуацией, выявляя результаты, достигнутые в обоснованной реальности учебного процесса;
- *модели человека, способного к самоопределению*; он должен показывать, что способен действовать и учиться, но может также и ошибаться. Он должен уметь признавать и осознавать трудности, стремиться к их преодолению. Критика представляет собой для него нормальное явление в межче-

ловческих отношениях. В «неравноправной» коммуникации с учениками он не стремится использовать свое превосходство.

- *друга*; такая принципиальная установка должна быть как по отношению к отдельному ученику, так и ко всему коллективу класса. Отдельные ученики ищут личного контакта с ним. Ему не следует отвергать такие отношения, так как ему самому тоже необходимо внимание и доверие учеников. В противном случае ему будет сложно понимать учеников, помогать им и предъявлять к ним какие-либо требования.

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Прежде чем остановиться непосредственно на понятии «преподаватель системы профессионального образования», необходимо кратко остановиться на организационной структуре системы образования.

Степень	Классы	Возраст учащихся
Начальная ступень общего образования	1–4	6–10 лет
Первая ступень среднего образования	5–10	10–16 лет
Вторая ступень среднего образования	11–13	16–19 лет
Третья ступень образования	Вуз/Повышение квалификации	С 19 лет

Учреждения профессионального образования относятся ко второй ступени среднего образования. Они организованы по принципу «фокусирующего пучка» (нем.: *Bündelschule*), так как осуществляют различные формы профессионального образования. В учреждениях профессионального образования педагогическая деятельность осуществляется преподавателями, занимающимися теоретическими аспектами, и преподавателями, обучающими учащихся в мастерских и отвечающими за их практическую подготовку.

Преподаватели-предметники. Подготовка преподавателей проводится в два этапа: сначала в университете (вузе), а затем в рамках теоретического семинара по проблемам педагогики и психологии (нем.: *Studien-seminar*). Это специальная форма образовательного учреждения, предназначенная для лиц, прошедших курс университетского (вузовского) обучения. Здесь осуществляется подготовка к сдаче второго государственного экзамена на звание «штудийнрата» (нем.: *Studienrat*), в отличие от «штудийнреферендара» (нем.: *Studienreferendar*), т. е. учителя, сдавшего только первый государственный экзамен.

Первый (т. е. университетский, вузовский) этап обучения завершается сдачей первого государственного экзамена. Второй этап, а именно обу-

чение в рамках описанного выше теоретического семинара по проблемам педагогики и психологии, заканчивается сдачей второго государственного экзамена. Сдав оба экзамена, учитель подтверждает свою способность и правомочность осуществлять преподавательскую деятельность.

Подготовка преподавателей (учителей) для второй ступени среднего образования осуществляется по двум направлениям:

- специализация по какой-либо профессии и предмет общеобразовательного цикла;
- два предмета общеобразовательного цикла.

В учреждениях профессионального образования обучение осуществляют преподаватели, прошедшие подготовку в рамках первого направления.

Студенты, осваивающие специальность технического направления, как правило, выбирают в качестве второго предмета какую-нибудь математическую или естественнонаучную дисциплину. Студенты, осваивающие специальности экономического, коммерческого направления, предпочитают в качестве второго предмета иностранные языки.

В рамках избранного профессионального направления преподаватели проходят специализацию для своей будущей преподавательской деятельности по обучению конкретным профессиям в условиях дуальной системы.

Комбинация «специализация по какой-либо профессии и общеобразовательный предмет» облегчает дидактический подход к обоим аспектам.

Преподаватель, сдавший второй государственный экзамен, становится «штудиенратом» (нем.: *Studienrat*). При условии положительных результатов педагогической работы в течение нескольких последующих лет, такой преподаватель может получить звание «оберштудиенрата» (нем.: *Oberstudienrat*), что соответствует уровню заместителя директора учреждения среднего образования.

Преподаватель может стать «штудиендиректором» (нем.: *Studien-direktor*) – руководителем какого-то подразделения, и «оберштудиендиректором» (нем.: *Oberstudiendirektor*) – руководителем образовательного учреждения.

В финансовом отношении преподаватели относятся к тарифным разрядам А 13 и А 14, «штудиендиректоры» (руководители отделений), «оберштудиендиректоры» – к разряду А 15.

Преподаватели-мастера в мастерских. Это преподаватели, занимающиеся практическим обучением учеников в мастерских и лаборатори-

ях. Они должны иметь среднее профессиональное образование (т. е. уровень мастера или техника). Кроме этого, они обязаны в течение не менее четырех лет проработать в соответствии с уровнем своего образования вне образовательного учреждения, что важно для накопления необходимого практического опыта и профессиональной компетентности по своей специальности.

На первых этапах преподавательской деятельности в мастерских они, параллельно со своей основной работой, проходят дидактико-методическую подготовку, осваивая методы обучения и воспитания на базе мастерских (нем.: *Werkstattpädagogik*). В мастерских и лабораториях эти преподаватели-мастера имеют свою зону ответственности.

При форме преподавания, основанной на межпредметных связях, когда обучение ориентировано на конкретный проект, преподаватели-мастера и преподаватели специальных технологических, а также преподаватели общеобразовательных предметов могут и должны работать в тесном взаимодействии друг с другом, т. е. должны уметь работать в команде (нем.: *Team-Arbeit*).

Преподавателей смешанного типа, т. е. осуществляющих теоретическую и практическую подготовку учащихся, не существует. Такой подход не позволил бы обеспечить необходимый уровень компетентности ни в одной из этих двух сфер.

Обучение методом эксперимента (нем.: *Experimentalunterricht*) не рассматривается как практика по профессии и по этой причине является компетенцией преподавателя спецтехнологии.

Мастера-преподаватели относятся к тарифным разрядам А 9 и А 10.

ПОЛИТИКА ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА В ОБЛАСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассматривая политику Европейского Союза в области профессионального образования, нельзя забывать о том, что в его основе лежат совершенно разные экономические условия и традиции отдельных стран – членов Европейского Союза. Понятно, что отличаются друг от друга и системы образования отдельных государств, а также место и роль, отводимые в них профессиональному образованию. Все это создает существенные сложности, препятствующие развитию единообразной системы «Европейского профессионального образования».

Недопустимо вмешательство Комиссии Европейского Союза в национальные системы профессионального образования, так как это одновременно стало бы вмешательством в культуру отдельных народов, связанную с проблемой самоидентификации наций.

До сих пор основная активность в странах Европейского Союза была направлена на экономику стран. Речь шла о выравнивании их экономических структур, о преодолении пограничных и таможенных барьеров и, наконец, о введении единой европейской валюты (евро).

В конце концов стало ясно, что одними инвестициями в менее развитые регионы нельзя добиться их экономического роста и процветания. Поэтому Комиссия Европейского Союза обратила свое внимание на так называемые «человеческие (гуманистические) ресурсы» (нем.: *Humanressourcen*). Из самого понятия видно, что речь идет о пригодности человека (личности) применительно к потребностям рынка труда, рынка рабочей силы, постоянно развивающегося, причем не только в количественном, но и в структурном отношении. Это технократическое понятие не имеет ничего общего с тем, как профессиональное образование понимается в Германии (см. «*Деятельностная компетентность широкого спектра*»), где важным фактором профессионального образования является его культурная составляющая.

Комиссия Европейского Союза, вероятно, не смогла найти для старта более претенциозного подхода, что объясняется отсутствием во многих странах Европейского Союза вообще какой-либо более или менее четкой системы профессионального образования.

Первой задачей стало определение масштабов и критериев, позволяющих сравнивать различные уровни квалификации. С этой целью были описаны пять ступеней (уровней) квалификации, сопоставление с которыми позволяет определить состояние и результаты профессиональной подготовки в каждой из стран, входящих в Европейский Союз. Конечной целью этой процедуры являются так называемые «европейские сертификаты» профессиональной квалификации.

Модельные проекты, в которых, как правило, участвуют три страны, призваны служить целям обмена опытом, а также способствовать структурному развитию и совершенствованию данной системы, что должно позволить ей выйти на более высокий уровень.

Особой проблемой остается борьба с безработицей в молодежной среде (лица в возрасте от 15 до 19 лет). Уровень безработицы молодежи в разных странах был и остается неодинаковым. Например, в 1995 г. зафиксирован следующий уровень безработицы среди молодежи: в Австрии – 6,8%, в Германии – 7,6, в Объединенном Королевстве – 17,3, во Франции – 24,4, в Италии – 36,2 и в Испании – 50,6%.

И, наконец, еще одной серьезной проблемой и задачей Европейского Союза является обучение / переобучение взрослых граждан, которые не получили базового профессионального образования, т. е. не имеют соответствующей профессиональной квалификации. Эта проблема предоставляет Европейскому Союзу широкое поле для деятельности.

В целом, можно сказать, что и в прежние времена, и сегодня ведутся исследования, целью которых является анализ систем профессионального образования (получения квалификации) и способов наблюдения за его развитием.

Координационным центром данной деятельности стал «Европейский центр содействия профессиональному образованию» (*Gedefop*), расположенный в г. Салоники. Результаты работы этого центра регулярно публикуются.

Позднее, в начале 90-х гг. XX в., в Турине был создан «Благотворительный фонд по поддержке профессионального образования». В основном он занимается исследовательскими задачами, выходящими за рамки Европейского Союза, например, касающимися стран Восточной Европы.

Вопросами квалификации, обучения и профессионального образования в Комиссии Европейского Союза занимаются две Генеральные дирекции: Ге-

неральная дирекция по вопросам образования и культуры, Генеральная дирекция по вопросам занятости населения и социальным вопросам.

В начале 1990-х гг. Комиссия Европейского Союза провозгласила основные направления и задачи деятельности на 1990-е гг.:

Общие вопросы:

- Какой должна быть адекватная реакция на существенные функциональные изменения рынка подготовки квалифицированных специалистов?
- Каким образом можно улучшить связь между базовым образованием и повышением квалификации/переобучением?
- Как лучше организовать взаимодействие между теорией образования, ее структурными соответствиями и общей экономической стратегией?
- Что требуется для правильного использования взаимосвязи образовательной политики и общей экономической стратегии в единой концепции занятости населения?

Усиление совместных действий Европейского Союза:

- Учитывая цели, поставленные на национальном уровне и на уровне Европейского Союза, необходимо реализовывать сотрудничество, взаимодействие и конвергенцию, т. е. найти точки сближения всех основных действующих сил.
- Новые предпосылки для дальнейшего укрепления и развития Европейского Союза предполагают, что все большее значение сегодня будет приобретать развитие человеческих (гуманистических) ресурсов.
- Оптимальное использование человеческих ресурсов должно стать важнейшей составной частью всех мер по структурному совершенствованию общества, что, в свою очередь, служит оптимизации конкурентоспособности на мировом рынке.
- Эта стратегия призвана способствовать тому, чтобы Европейский Союз приобретал все больший вес в мире.
- Усиление внешних связей Европейского Союза позволяет получать больше информации об отдельных странах. Это, в свою очередь, становится базой для сравнения и оптимизации принятых в данных странах концепций.
- Оказание консультативной помощи и другой поддержки странам, являющимся кандидатами в члены Европейского Союза, при осуществлении ими мероприятий по реорганизации существующих в них систем профессионального образования и повышения квалификации (имеются в виду страны Центральной и Восточной Европы).

- Развитие сотрудничества с восточноевропейскими государствами при участии «Благотворительного фонда по поддержке профессионального образования».

Новые политические цели политики Европейского Союза в области профессионального образования:

- Улучшение согласованности действий всех основных сил, участвующих в проведении мероприятий на государственном и национальном уровне, а также тех, кто проводит мероприятия на уровне Европейского Союза. Предотвращение возможной несогласованности и дублирования.

- В соответствии с генеральными целями политики в области профессионального образования и повышения квалификации, основными требованиями современности являются инвестирование, совершенствование, транспарентность (прозрачность).

- Последовательное распространение и внедрение достигнутых результатов.

- Создание и расширение сети конкретных модельных программ действия.

Последовательность и интегрированность совместных действий:

- В общей концепции совместных действий предполагается выделение больших финансовых средств на поддержание и развитие человеческих (гуманистических) ресурсов.

- Совместные действия должны быть нацелены на развитие трех направлений: оценку, большую интегрированность, оптимизированную согласованность действий.

- Методы оценки должны демонстрировать достигнутый ценностный прирост.

- Комиссия Европейского Союза стремится к тому, чтобы ее цели в политике профессионального образования и повышения квалификации, а также ее цели относительно конкурентоспособности глубже и интенсивнее согласовывались с мерами по совершенствованию региональных структур (принцип конвергенции).

- Согласование мероприятий по профессиональному образованию и повышению квалификации должно проводиться на уровне индустриальной политики с целью увеличения конкурентоспособности.

- Следует обеспечить дальнейшее развитие методического инструментария совместных действий стран Европейского Союза, развитие диа-

лога между организациями работодателей и объединениями работников по вопросам дальнейшего профессионального обучения.

- Совершенствование системы повышения квалификации, базовой квалификации, а вместе с этим и общей экономической мощи за счет развития партнерских отношений между различными ведомствами, социальными партнерами и предприятиями, осуществляемого в рамках совместных действий Европейского Союза.

Комиссия Европейского Союза рассчитывает на то, что с помощью этих основных направлений удастся создать солидный фундамент для единой европейской политики в области профессионального образования и повышения квалификации.

Определенные действия, уже предпринятые в соответствии с данными директивами, привели к некоторому улучшению общей ситуации и усилению эффекта конвергенции (сближения).

Конечно, Европейскому Союзу еще очень далеко до формирования единой «Европейской системы профессионального образования».

Сохраняющаяся сегодня тесная связь вопросов образования с национальным самосознанием по-прежнему не позволяет осуществить какое-либо урегулирование на межнациональном, межгосударственном уровне.

Тяжелым моментом остается высокий уровень безработицы среди молодежи в странах Южной Европы.

Содержание

Введение	3
Перечень понятий и терминов	4
Профессия	5
Профессиональное образование	7
Педагогика профессионального обучения	10
Обучение специальности как путь образования	12
Дидактика	15
Методика	17
Деятельностная ориентация	21
Компетентность / Компетенция	24
Когнитивное инструктирование	29
Квалификация	34
Обеспечение качества подготовки специалистов и управление им	35
Ключевые квалификации	37
Образ человека / Личность	39
Ценности / Системы ценностей	47
Ремесло	52
Ремесленный труд	54
Предприятия малого и среднего бизнеса	56
Функции малых и средних предприятий в обществе	58
Профессиональное ремесленное образование	60
Дуальная система профессионального образования	64
Определение и распределение государственными органами задач под- готовки специалистов в системе образования	68
Образовательный менеджмент	71
Учитель и специфика его поведения	75
Преподаватель системы профессионального образования	77
Политика Европейского Союза в области профессионального образо- вания	80

НЕКОТОРЫЕ ПОНЯТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ГЕРМАНИИ

Толкование и комментарий

Подписано в печать 15.10.04. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 6,2. Уч.-изд. л. 6,4. Тираж 400 экз. Заказ № 250.
Российский государственный профессионально-педагогический университет.
Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
Ризограф РГППУ. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.