

Министерство образования Российской Федерации

**Уральский государственный профессионально-
педагогический университет**

Андреас Шелмен

**ВВЕДЕНИЕ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ
ПЕДАГОГИКУ**

Екатеринбург 1996

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

Научный редактор: профессор Г. М. Романцев

Перевод с немецкого языка: доцент, канд. пед. наук Л. И. Корнеева

Редакционная коллегия: Г. М. Романцев, И. М. Циклина, Л. И. Корнеева, В. Т. Бакиров, Л. В. Норкина

Книга рекомендована Учебно-научно-методическим объединением вузов России в качестве учебного пособия для преподавателей, аспирантов, студентов профессионально-педагогических вузов и колледжей.

Рецензенты: профессор, д-р пед. наук В. С. Безрукова,
доцент, канд. пед. наук О. М. Кузнецова

ISBN 5-7488-0246-5

© Уральский государственный
профессионально-педагогический
университет,
1996

Оглавление

Сведения об авторе	5
Введение	6
А. Педагогика – понятие и предмет. Профессиональная и экономическая педагогика, рабочая педагогика.....	11
А. 1. Педагогика	11
А. 2. Воспитание и образование	18
А. 3. Дисциплины педагогики.....	28
А. 4. Профессиональная педагогика и экономическая педагогика	36
А. 5. Рабочая педагогика	50
Б. Некоторые основные положения и вопросы профессиональной педагогики.....	57
Б. 1. Дуальная система профессионального обучения.....	57
Б. 2. Системы обучения других стран	77
Б. 3. Организационные формы начальной профессиональной подготовки.....	83
Б. 4. Концепции организации профессиональной подготовки	91
Б. 5. Основные положения профессионального повышения квалификации.....	106
Б. 6. Обзор политики и реформы профессионального образования	120

В. Дидактика профессионального обучения	140
В.1. Дидактика, урок, программно-методическое обеспечение	140
В.2. Образовательное назначение профессиональной школы	148
В.3. Концепция ключевых квалификаций в профессиональном образовании.....	154
В.4. Дидактические ориентации профессионального обучения	169
В.5. Урок как система	178
В.5.1. Учебные цели	179
В. 5. 2. Организация учебного процесса	195
В.5.2.1. Дидактика.....	195
В.5.2.2. Методика	199
В.5.2.3. Социальные формы и формальные ступени обучения.....	215
В. 5. 2. 4. Средства обучения	224
В. 5. 3. Учебный контроль.....	232
В. 5. 4. Предпосылки для обучения у учителя	240
В. 5. 5. Условия обучения учащихся.....	249
Literaturverzeichnis	256
Дополнение ко второму изданию	262

Сведения об авторе

Автор “Введения в профессиональную педагогику” Андреас Шелтен, профессор, заведующий кафедрой педагогики технического университета в г. Мюнхен, ФРГ, многие годы работает в области профессиональной педагогики. Его исследования посвящены проблемам развития понятийно-терминологического аппарата профессиональной, рабочей, экономической педагогики. Докторская диссертация, защищенная в 1976 г., посвящена анализу методов обучения на когнитивном уровне в профшколе ФРГ. Проф. А. Шелтен – автор многочисленных публикаций, среди которых наиболее актуальными для современного уровня развития профессионального образования в Европе являются “Основы рабочей педагогики”, “Основы составления и оценки тестов”, “Концепция развития ключевых квалификаций в профессиональном образовании”, “Дидактические проблемы профессионального обучения” и т. д.

Предлагаемое вниманию читателя учебное пособие “Введение в профессиональную педагогику” является вторым дополненным и переработанным изданием с точки зрения новых перспектив развития немецкого профессионального образования после воссоединения Германии.

Книга напечатана по оригинальному изданию на немецком языке издательства Франц Штайнер Висбаден GmbH, Штутгарт, Р. О. В. 347, Д-7000, Штутгарт 1, Германия, в соответствии с договором, заключенным между издательством и Уральским государственным профессионально-педагогическим университетом в 1994 г. Все авторские права сохраняются.

Введение

Вхождение России в мировое образовательное пространство и интенсивно развивающиеся связи наших ученых с ведущими научными и образовательными центрами Европы оказывают серьезное влияние как на изменяющуюся систему образования, так и на понятийно-терминологический аппарат педагогики.

Для дальнейшего развития профессионально-педагогического образования в нашей стране становятся важными не только осмысление положительного отечественного опыта подготовки квалифицированных кадров, но и анализ исторического и современного зарубежного опыта в области профессионального обучения и воспитания молодежи, выявление общих и специфических направлений в деятельности и подготовке профессиональных педагогов.

В последние годы у нас появилась возможность изучения теории и практики профессионального образования ФРГ. Немецкими и русскими учеными в области исследования систем профессионального образования уже накоплен некоторый опыт сотрудничества. Так, в рамках первых совместных проектов, проводимых на основе межгосударственных соглашений коллективом ученых Уральского государственного профессионально-педагогического университета (г. Екатеринбург) и Центра сравнительных исследований в области образования Рурского университета (г. Бохум), создан немецко-русский / русско-немецкий глоссарий по профессиональному образованию (изд-во В. Бертельсманн, Билефельд, 1994). При изучении системы профессиональной подготовки другой страны важен учет экономических особенностей, уровня развития технологии производства и тенденций научно-технического прогресса, истории становления системы образования, необходимо глубокое уважение национальных ценностей своей и изучаемой страны. Как показывает сопоставительный анализ основных положений российской и немецкой профессиональной педагогики, наряду со спецификой имеется много общего в становлении и развитии профессионального образования обеих стран. Поэтому при изучении немецкого опыта профессиональной подготовки кадров важно акцентировать внимание не на механический перенос и заимствование отдельных элементов системы, а на взаимное обогащение теоретических исследований, педагогической практики инновациями.

В книге профессора А. Шелтена "Введение в профессиональную педагогику" систематизированы знания основ профессиональной, экономической и рабочей педагогики, обстоятельно и аргументированно раскрыты основные положения и проблемы дуальной системы профессиональной подготовки кадров, повышения квалификации, исследованы современные

концепции развития профобучения, дан сравнительный анализ систем профподготовки в других странах.

В первой главе “Понятие и предмет – педагогика (воспитание и образование)” содержание подготовки педагога профессионального образования (ПО) определяется на основе лично и деятельностно ориентированных подходов, под которыми в немецкой педагогике понимается “способность личности к самостоятельному планированию, проведению и контролированию своей деятельности”. Проблемы самовоспитания, самоорганизации и самоконтроля обучаемых в процессе профподготовки актуальны также для российских профессиональных педагогов.

Акцент в процессе воспитания переносится на признание личностью современного устройства общества, его устоев, его основных нравственных ценностей. Под воспитанием в целом понимают «руководство к действию в соответствии с установленными моральными нормами. Речь идет о “моральном образовании”».

В русле немецких педагогических традиций развивается в профпедагогике Германии идея образования через профессию: “Не человека превращать путем обучения и воспитания в столяра, а из столяра воспитывать человека” (Г. Кершенштайнер).

Несомненно, интересным для российского читателя будет понятие “реверсивность учителя”, т. е. учитель должен обращаться к ученику с такими словами, интонацией, жестами, с которыми ученики также могут обращаться к учителю.

Во второй главе “Некоторые основные положения и вопросы профессиональной педагогики (дуальная система профобучения)” дается системный анализ наиболее значительных аспектов этой двойственной системы подготовки квалифицированных кадров, исследуются ее преимущества и недостатки, перспективные направления развития.

Дуальная, или двойственная, система профессиональной подготовки кадров в Германии зарекомендовала себя как одна из самых динамичных в Европе, способная адекватно и быстро реагировать на все изменения в экономике страны, приспосабливаться к ситуации на рынке труда. Для нее характерны сохранение и дальнейшее развитие собственного духовного содержания, основанного на глубоких, исторически сложившихся культурных и педагогических традициях, которые необходимо учитывать при сравнительном исследовании двух систем.

В книге очень четко разделены две концепции: ступенчатой подготовки и базового специального профессионального образования. У нас еще нет такого четкого осмысления различий между этими двумя концепциями, хотя обе эти идеи реализуются в практике ПО. Концепция базового и специального профессионального образования заложена в Государствен-

ный стандарт начального профессионального образования (ОСТ 9 ПО 01.03-93. Перечень профессий. ОСТ 9 ПО 01.04-94. Модель учебного плана).

Представляет определенный интерес для нашего читателя информация об организации повышения квалификации : наличие банка данных для соответствующего вида техники (профессии), место, время и т. д.

В третьей главе “Дидактика профессионального обучения” дан подробный анализ методов, средств и форм организации педагогического процесса немецкой системы профобучения, большое внимание уделяется концепции развития ключевых квалификаций и современным методам овладения ими.

В научно-педагогической литературе России и Германии имеются определенные различия в трактовке некоторых педагогических понятий, в частности в классификации методов обучения и воспитания.

Например, понятие цели у нас разработано глубже. Структура учебной цели включает в себя содержание и образ действий, а у нас – целевой предмет, целевой объект, целевое действие.

В нашей литературе умение представляется как сплав знаний и навыков, либо навык представляется как доведенное до автоматизма умение. В немецкой педагогике соотношение между указанными понятиями более определено и логично: умение имеет разные уровни – способность, навык, владение.

Интересна и логична градация методов обучения по внешней стороне (степени участия учитель – ученик), в которой функции учителя и учеников определены:

- как предлагающе-дающая и воспринимающе-принимающая;
- спрашивающе-объясняющая (развивающая) и находяще-соучаствующая;
- задающая и деятельностно-работающая.

Есть различия и в понимании форм организации учебного процесса. То, что в немецкой педагогике понимается под формами организации учебного процесса (фронтальная работа, работа в группах и т. д.), в нашей педагогике определяется как метод (способ организации) обучения.

Интересно представление программно-методического обеспечения. Учебный план представлен как совокупность детально разработанных учебных целей (содержание как таковое входит в цели и определяется ими). Развернутые описания учебных методов, технических средств обучения, методов контроля отсутствуют. Квалификация преподавателей профшкол ФРГ достаточно высока для того, чтобы сделать это им самим.

Большое внимание в книге уделяется анализу составления и оценке тестов. Поскольку в нашей практике, как правило, обычные контрольные

вопросы рассматриваются как тесты, поэтому эта информация носит познавательный характер для педагогов-практиков.

Ключевым понятием в системе профподготовки Германии является понятие "квалификация". Помимо традиционных квалификаций (специальная и профессионально-педагогическая) решающее значение в подготовке специалиста, адекватного современному динамичному производству, отводится формированию ключевых квалификаций. Несомненным достоинством обладает концепция развития ключевых квалификаций у обучаемых, получившая воплощение в Германии. Изучение ее теоретических положений позволит обогатить концепции развития профессионально-педагогического образования в нашей стране.

Интересны негативный и позитивный каталоги учебной мотивации, которые могут служить инструментом рефлексии для начинающих педагогов.

Концепции деятельностно и личностно ориентированного обучения актуальны как для немецкой, так и для российской профессиональной педагогики. Немецкая профпедагогика в деятельностно ориентированном обучении предусматривает формирование:

- специальной компетенции (наличие специальных знаний и навыков);
- компетенции в выборе метода (умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, самостоятельное овладение новыми знаниями, способностями, навыками);
- социальной компетенции (это и аспект развития положительного представления о своей личности, и способность общения с другими людьми).

Мы идем в этом же направлении. Если до недавнего времени квалификационная характеристика рабочего предусматривала только перечень знаний и умений, то сейчас речь идет о его компетентности, креативности, коммуникабельности.

Интересны проблемы подготовки профессиональных педагогов, связанные с преодолением "полей напряжения" в педагогической практике:

- связи между техническим и гуманитарным (педагогика) знанием. Эта проблема актуальна и для нашей страны (у нас она звучит как проблема интеграции педагогического и технического знаний);
- связи между специальным теоретическим знанием и методикой его преподавания с целью формирования практических технических навыков. В нашей педагогике этой проблемы нет, так как в университетах и институтах, ведущих подготовку педагогов профессиональной школы, делается упор не на высокий уровень научной теории, как в Германии, а на методику преподавания спецдисциплин и производственного обучения;

– связи между теоретическим техническим знанием и методикой его преподавания в специальных классах. Наша педагогика профтехобразования эту проблему также не рассматривает.

Предусмотренный немецкой системой подготовки педагогических кадров студийенреферендариат (стажировка после окончания университета в течение двух лет под руководством опытных преподавателей с последующей сдачей второго государственного экзамена) предназначен для решения этих проблем. В нашей стране эти проблемы игнорируются. И, возможно, именно они являются причиной того, что многие наши выпускники не работают по полученной специальности.

Структура книги представляет интерес для российского читателя как образец учебника. Для облегчения усвоения учебного материала каждая глава заканчивается выводами, перечнем важных понятий и концепций, списком предлагаемой учебной литературы.

Для российских учебников характерно наличие контрольных вопросов, однако, как правило, отсутствуют выводы. Одинаковая структура схем в содержании всего учебника, с одной стороны, облегчает усвоение (вырабатывается определенный стереотип), с другой стороны, не демонстрируются другие, в ряде случаев возможно более эффективные, способы схематизации знаний.

Данная книга позволяет читателю самому (в отличие от чтения литературы по сравнительной педагогике) сравнить уровень развития педагогики как науки, а также характер педагогических проблем, вернее способы их разрешения, как у нас, так и в Германии.

По согласованию с автором книги проф. А. Шелтенем переводчиком были внесены некоторые изменения в структуру учебника: в частности, опущено несколько схем, которые устарели для настоящего времени или неактуальны для российского читателя. Список учебной литературы и литературы в конце учебника, на которую ссылается автор, даны на немецком языке для сохранения возможности изучения немецких источников в оригинале.

Издатели полагают, что настоящая публикация переводного издания открыта для дальнейших дополнений и уточнений. Они выражают глубокую признательность и благодарность автору книги, профессору А. Шелтену и д-ру Ф. Кюбарту, зам. директора Центра сравнительных исследований в области образования Рурского университета (г. Бохум), за постоянную поддержку и помощь при переводе и толковании терминов, не имеющих аналогов в русском языке, а так же д-ру пед. наук, профессору В. С. Безруковой, автору книги «Педагогика», и доценту Уральского государственного профессионально-педагогического университета О. М. Кузнецовой за ценные замечания и предложения по улучшению данного издания.

А. ПЕДАГОГИКА – ПОНЯТИЕ И ПРЕДМЕТ. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА, РАБОЧАЯ ПЕДАГОГИКА

А. 1. ПЕДАГОГИКА

С исторической точки зрения педагогика – это дисциплина, берущая свое начало из философии. Так, Иммануил Кант (1724-1804) в Кенигсберге преподавал философию и одновременно читал лекции по педагогике. Тогда к философии относились те предметы, под которыми мы сегодня подразумеваем психологию и социологию. Уже в прошлом веке психология и социология начали отделяться от философии как самостоятельные науки. Педагогика как последняя самостоятельная дисциплина наряду с этими двумя смогла отделиться от философии только в начале нашего столетия. Этим можно объяснить то, что педагогика по сравнению с психологией и социологией более тесно связана с философией.

Слово “педагогика” образовано от двух основ: это греческие слова *país* = ребенок и *ago* = я веду, тяну. Из дословного перевода этих двух основ получается слово “детоводитель” или “ведущий ребенка”. Педагогом в Древней Греции был первоначально тот, кто водил или сопровождал детей в школу. Позднее педагогом стал называться воспитатель, работающий в школе. Слово “педагогика” объясняется делением на основы *país* и *ago*.

Педагогика в широком смысле слова – это соединение науки и практики воспитания. Другими словами, педагогика представляет собой науку о воспитании и практику воспитания (рис. 1).

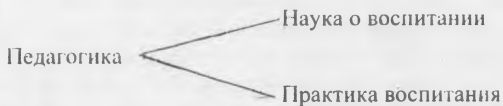


Рис. 1. Педагогика как соединение науки и практики воспитания

Из рис. 1 следует, что педагог может быть ученым, занимающимся наукой о воспитании, или воспитателем-практиком (рис. 2). Воспитатель-

ученый – это, например, служащий в соответствующем высшем учебном заведении или в научно-исследовательском учреждении. Воспитателем-практиком могут быть, например, учитель профессиональной школы, учебный мастер, воспитатель в исправительном доме (для подростков), воспитатель в детском саду, родители.

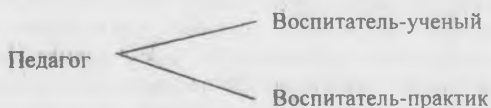


Рис. 2. Педагог как воспитатель-ученый и воспитатель-практик

В соответствии с рис. 1 и 2 подготовка учителей, как правило, состоит из двух этапов. На первом этапе во время учебы в университете происходит знакомство с наукой о воспитании и специальными науками, которые изучаются как учебные предметы. На втором этапе начинающий учитель (так называемый студийный референдарият) проходит воспитательную практику под руководством опытных учителей, которая завершается вторым государственным экзаменом. Цель реформы в области образования учителей – одноэтапная подготовка, где учеба и референдарият объединяются: наука и практика воспитания тогда при подготовке учителей тесно соединяются. Это стремление до сих пор, однако, осталось нереализованным.

Прежде чем непосредственно перейти к науке о воспитании, необходимо вкратце обрисовать практику воспитания. В практику воспитания входят учение о воспитании и процесс воспитания (рис. 3).

В учении о воспитании представлены и систематизированы цели и опыт воспитания. Сюда относятся учебники о воспитании. Они содержат инструкции по планированию, проведению и оценке занятия. Авторы учебников пытаются давать советы, например, при решении проблем в семейном воспитании, под заголовком: “Что сделаю я как воспитатель, если ...?”. Наглядным примером учения о воспитании являются разнообразные учебники, написанные в начале 1970-х годов для курсов “Обучение мастеров”. Вот некоторые названия таких работ: “Техника инструктажа” (Грюнер, 1973) или “Мастер на производстве” (Паулик, 1988).

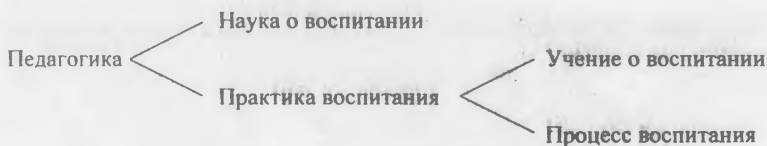


Рис. 3. Педагогика как наука и практика воспитания с аспектами практики воспитания

Часто бывает очень трудно определить, где происходит переход от учения о воспитании как составной части практики воспитания к науке о воспитании. Имеет ли место наука о воспитании, если в учебнике по воспитанию говорится об опыте воспитания? Однозначного ответа на этот вопрос здесь дать нельзя. Он находится в большой зависимости от понятия "наука о воспитании".

Воспитание проявляется в действии по отношению к человеку, на которого направлено воспитательное воздействие. Его можно наблюдать во время профессионального обучения в школе и на производстве. Профессионально-теоретические знания, например, приобретаются в профессиональной школе, а рабочие квалификации – на предприятии.

Наука о воспитании как первая ветвь педагогики (см. рис. 1) исследует связь между условиями, проведением и результатами процесса воспитания. Прежде чем непосредственно перейти к науке о воспитании, следует в общих чертах пояснить, что понимают под термином "наука".



Рис. 4. Определительные величины науки

Наука (рис. 4) характеризуется тем, что ее познавательный интерес направлен на определенный предмет или определенный субъект. Предмет или субъект подвергаются соответствующей наукой самостоятельному ис-

следованию. Определенная наука имеет свои самостоятельные методы исследования проблем.

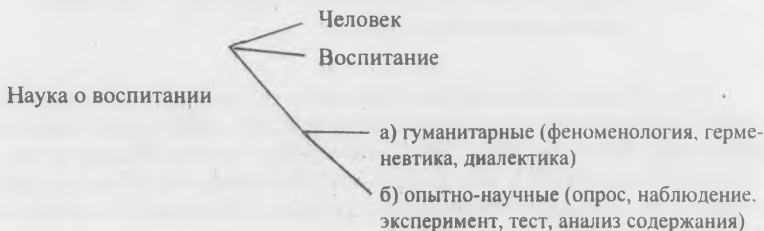


Рис. 5. Определительные величины науки о воспитании

В соответствии с этим определением науки познавательный интерес науки о воспитании как гуманитарной науки направлен на человека (рис. 5). Проблемы, которые она исследует, связаны с его воспитанием и формированием. Методы, которые использует наука о воспитании, гуманитарные и опытно-научные.

Под гуманитарным методом понимают в упрощенном виде толкование, понимание процессов воспитания. В этом случае размышляют о воспитании. При эмпирическом (опытно-научном методе) в процессе воспитания делают так называемые “замеры”. Здесь речь идет о точном осмыслении процессов воспитания.

К гуманитарным методам относятся феноменология, герменевтика и диалектика (Даннер, 1989). Феноменология занимается поисками объективного понимания сущности процессов воспитания. Иными словами, речь идет об ограничении понятия “что” посредством выделения соответствующего объекта из окружающего его поля. Стоящее позади явлений должно находиться в центре внимания. Между феноменологией и герменевтикой существует тесная связь. Герменевтика направлена на смысловое объяснение педагогических трудов и педагогической действительности. Под диалектикой понимают оценку и сравнение противоположных позиций. Речь идет о конструктивном споре, где противоположные стороны стремятся найти решение. Руководство процессом воспитания или свобода естественного развития ребенка, например, основополагающая проблема

воспитания, которую начал диалектически рассматривать Литт (Литт, 1929).

К опытно-научной методике относятся опрос, наблюдение, эксперимент, тест, анализ содержания. Берущий начало от естественнонаучного мышления опытно-научный метод имеет своей целью получить воспроизводимые результаты в исследованиях. Насколько это возможно в гуманитарной области исследования, показывает следующий факт: условия проведения опыта контролируются и описываются таким образом, что становится возможным провести одинаковое исследование в другом месте с сравниваемыми (сопоставимыми) лицами и добиться одинаковых результатов. Основная идея опытно-научного подхода – создать возможность повторной проверки метода исследования (воспроизводимость результатов). Полученный в этих условиях результат считается до тех пор надежным, пока его нельзя опровергнуть.

Опрос (см. рис. 5) планируется осознанно. Он проводится с помощью анкетирования и направлен на определенный круг лиц, например, на учителей, преподающих один и тот же школьный предмет. С помощью устного или письменного ответа на вопросы нужно понять, например, побудительные причины действия, выводы или мнения. Методы опроса отличаются по типу ответа – устные или письменные, а также по степени стандартизации опроса.

Наблюдение. Например, наблюдение за психологическим взаимодействием (интеракция) учителя и учеников на занятии – это постоянно направленный, избирательно-внимательный способ восприятия с помощью листа для записи наблюдений. Методы наблюдения отличаются тем, что избирательное внимание к объекту наблюдения, а также селективные восприятие и память, подлежащие наблюдению, управляются и контролируются в значительной степени посредством стандартизации. Стандартизация использует в качестве основы категориальную схему с точными правилами классификации, позволяющую делать записи о наблюдаемом поведении в тот момент, когда это действительно происходит.

Согласно П. Аттесландеру (1985), под экспериментом понимают наблюдение или измерение, проводимые повторно в контрольных условиях. Величина влияния или несколько величин влияния при этом так изменяются, что доказываемая причинная связь (гипотеза) может быть перепроверена в различных педагогических ситуациях.

Тесты по педагогике, согласно К. Ингенкамп (1985), – это методы с помощью которых объективно, надежно и обоснованно проверяются поведение и достижения в рамках учебных процессов. Учителя или воспитатели оценивают результаты тестов и делают необходимые выводы для своих дальнейших педагогических действий. Наиболее важные тесты по

педагогике – это тесты для проверки успеваемости в школе, для определения степени общего развития ребенка, необходимой для поступления в школу, для проверки уровня интеллектуального развития и пригодности к работе по данной специальности, для проверки концентрации внимания.

При анализе содержания необходимо сделать выводы о сущности коммуникации. Предметом исследования являются словесные высказывания, которые фиксируются письменно, в аудио- или видеозаписи. Так, например, на уроках могут быть представлены видеозаписи, транскрибированные протоколы магнитофонных записей, т. е. протоколы занятий. Результат анализа содержания представляет собой статистическое обобщение составных частей документированного поведения по категориям. Анализ содержания должен проходить объективно и систематически. Объективно означает, что все применяемые методические правила и используемые инструкции классификации составных частей текста по категориям должны четко формулироваться и их достоверность можно при необходимости проверить. Систематизация требует, чтобы разработанные методические правила и инструкции по классификации последовательно применялись ко всему анализируемому материалу. (Шелтен, 1976, 1977, Пример исследования по методу содержания анализа).

Для ознакомления с опытно-научными методами имеется целый ряд учебно-методических пособий. Некоторые из них приводятся здесь без претензий на полноту изложения учебного материала. Последовательность не имеет значения: П. Аттесландер (1985), Байериц (1981), Борц (1984), Хушке-Райн (1987), Фридрихс (1973), Ламнек (1988, 1989), Майнц (1969), Рот (1987), Зайферт, Радницкий (1989), Геллер, Роземанн (1974), Криц, Лиш (1988).

Поскольку здесь педагогика рассматривается как соединение науки и практики воспитания, следует после выводов перейти к рассмотрению понятия “воспитание”.

Выводы

Педагогика в широком смысле слова – это соединение науки и практики воспитания. К практике воспитания относятся учение о воспитании и процесс воспитания. Наука о воспитании исследует взаимосвязь между условиями, проведением и результатами воспитания. Познавательный интерес науки о воспитании направлен на человека. Постановка вопросов, с которыми она обращается к человеку, связана с его воспитанием и формированием. Методы, которые использует наука о воспитании, гуманитарные и опытно-научные.

К гуманитарным методам науки о воспитании относятся феноменология, герменевтика и диалектика. Феноменология занимается поисками объективного понимания сущности процессов воспитания. Герменевтика ставит своей целью смысловое объяснение педагогических сочинений и педагогической действительности. При диалектике речь идет о сравнительном анализе противоположных позиций.

К опытно-научным методам относятся опрос, наблюдение, эксперимент, тест, анализ содержания. Опрос проводится с помощью анкетирования и предназначен для определенного круга лиц.

Наблюдение – это направленный, избирательно-внимательный способ восприятия с помощью листа для записи наблюдений. Во время эксперимента измерения проводятся повторно в контрольных условиях при варьирующихся величинах воздействия. Тесты по педагогике – это методы, с помощью которых объективно, надежно и обоснованно проверяются поведение и результаты в рамках учебных процессов. При содержании анализа делаются объективные и систематические выводы о содержании зафиксированного поведения, особенно словесных высказываний.

Важные понятия и концепции

Педагогика

наука о воспитании;

практика воспитания;

учение о воспитании;

процесс воспитания.

Феноменология, герменевтика, диалектика, опрос, наблюдение, эксперимент, тест, анализ содержания.

Учебная литература по выбору

Atteslander, P. : Methoden der empirischen Sozialforschung, 5. voellig neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin:de Gruyter 1985 (Sammlung Goeschen 2100).

Danner, H. : Methoden geisteswissenschaftlicher Paedagogik: Einfuehrung in Hermeneutik, Phaenomenologie und Dialektik, ueberarbeitete u. erg. 2. Aufl.; Muenchen: E. Reinhardt 1989 (Uni-Taschenbuecher 947).

Ingenkamp, Kh. : Lehrbuch der Paedagogischen Diagnostik, Weinheim: Beltz 1985. Kap. 2: Methodenfragen Paedagogischer Diagnostik

Lenzen, D., K. Mollenhauer (Hrsg.) : Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Bd. 1, hrsg. v.

А. 2. ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ

Воспитание

Существуют различные определения понятия воспитания. Из многообразия определений выберем одно и представим на обсуждение: "Под воспитанием понимаются действия, посредством которых люди пытаются улучшить сущность психического поведения других людей с какой-либо точки зрения или сохранить его наиболее ценностные составные элементы, или предотвратить возникновение черт, негативно оцениваемых обществом" (В. Брецинка, 1981).

В кратком изложении это определение звучит так: "Воспитательными называются действия, посредством которых люди пытаются содействовать развитию личности других людей в каком-либо определенном направлении" (В. Брецинка, 1981).

С точки зрения автора, при рассмотрении этого и других определений понятия воспитания необходимо отметить следующее.

1. Цель воспитания – это улучшение поведения и действий воспитуемого. Воспитуемому необходимо помогать развивать чувство собственной ответственности за свое поведение и поступки.

2. Цель воспитания ставится воспитателем.

3. Воспитание – это воздействие на развитие человека.

4. Воспитание – это оказание помощи в развитии, учении, а также в жизни. Предполагается, что со временем само оказание помощи воспитуемому окажется излишним.

Основываясь на этом, можно прийти к выводу, что воспитание – это воздействие на воспитуемого, которое понимается как помощь в улучшении его поведения и действий в целях, поставленных воспитателем.

В чем же состоит улучшение поведения и действий? Ценный вопрос. Ответы на него могут быть самыми различными в зависимости от личности педагога. Главное заключается в том, что воспитатель открывает воспитаннику цель и способы воспитательного воздействия. Если педагог скрывает цель воспитания и работает со скрытыми намерениями, он подвергается опасности стать манипулятором. При этом под манипуляцией понимают влияние на кого-либо, кто не знает методов и целей влияния.

Термин “воспитание” можно пояснить на следующем примере. В результате быстрого развития науки и техники сегодня все более увеличивается потребность в квалифицированных рабочих, которые способны работать также по смежным специальностям. Сюда относится также способность к самостоятельному мышлению и учению. В последних положениях об организации профессиональной подготовки эта способность выражается в том, что профессиональные навыки и знания необходимо передавать, включая самостоятельное планирование, проведение и контроль. В этом заключается цель улучшения поведения и действий. Цель ставится обучающему мастером на основании положения об организации профессиональной подготовки. Учебные мастера на предприятии и учителя в профессиональной школе должны найти способы воздействия, с помощью которых обучаемый, соответственно и ученик, мог бы достичь этой цели. Особенно необходимо найти те методы обучения, которые помогут обучающемуся, например, учебной профессии промышленного механика развить способности к самостоятельному мышлению и учению. В начале обучения должны действовать методы, рассчитанные на выполнение узкоспециальных действий, в конце обучения – на выполнение действий более широкого масштаба. Только тогда методы могут рассматриваться как способы оказания помощи в развитии, которые в процессе воспитания потом окажутся излишними. Самостоятельная способность к мышлению и учению – высшая цель воспитания, в которой заинтересован сам воспитуемый. Вопрос в том, способны ли предприятие и школа также достичь этой цели и со знанием дела проверить на выпускном экзамене по профессии?

В рамках термина “воспитание” следует различать интенциональное и функциональное воспитание. Интенциональное воспитание предполагает специальное, проводимое осознанно, целенаправленное воспитание. Функциональное воспитание – это неосознанное воспитание, которое происходит в ходе решения каких-либо задач.

В раннем и детском возрасте интенциональное воспитание в форме поучений может иметь большее значение по сравнению с функциональным воспитанием. В юношеском возрасте в семейном воспитании интенциональное воспитание теряет свое значение. Влияние функционального воспитания становится очень большим. Проблемы воспитания могут состоять, например, в том, что молодые люди находятся в различных функциональных сферах воспитания. Они не контролируются больше родителями и таким образом могут избежать их интенциональных воспитательных воздействий.

В профессиональном обучении интенциональное воспитание происходит, главным образом, на занятиях в профессиональной школе. Эта форма воспитания находит свое продолжение на предприятии, поскольку

обучение проходит в учебных мастерских и в учебных помещениях. Собственно функциональное профессиональное воспитание происходит при обучении на рабочем месте согласно положению договора. На небольших предприятиях, где осуществляется профессиональное обучение, особенно в ремесленничестве, существует опасность, что главное место занимает только функциональное обучение. Интенциональное обучение, которое соотносится, как правило, с системностью, при этом сокращено. На крупных предприятиях наоборот вызывает озабоченность тот факт, что обучение как тормозящий фактор все больше перемещается с рабочего места на производстве в учебную мастерскую и учебные помещения. Этим подчеркивается значимость интенционального обучения и пренебрегается функциональное обучение.

Понятие, противоположное воспитанию, – запущенность, отсутствие воспитания. Термин “педагогическая запущенность” означает, что не происходит ни интенционального, ни функционального воспитания в процессе формирования человека.

Основную идею понятия воспитания воплощает рис. 6. За период жизни от младенчества до юношества самостоятельность воспитанника должна возрастать. При этом юноша считается молодым взрослым в возрасте от 18 до 21 года. В противоположность к возрастающей независимости воспитательное влияние должно уменьшаться по достижении юношеского возраста, чтобы достичь необходимой самостоятельности.

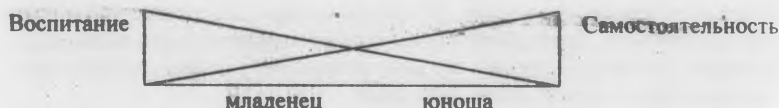


Рис. 6. Уменьшающееся влияние воспитания и возрастающая автономия на пути к достижению юношеского возраста

Теперь необходимо рассмотреть задачи воспитания в процессе развития человечества. Обратимся к двум представителям педагогики: Иммануэлю Канту (его задачам воспитания из истории педагогики) и А. К. Тремлю (его актуальному введению в научную педагогику).

Труды по общей педагогике возникают время от времени. Они пишутся в духе времени. Ссылка на И. Канта необходима, чтобы пояснить,

что факты из истории педагогики могут быть актуальными также для сегодняшнего дня. Мир рациональности, в котором жил И. Кант, управляет нами также еще и сегодня. Ссылка на А. К. Тремля необходима, чтобы показать различия в определении задач воспитания в современном мире и мире, в котором жил И. Кант.

Иммануил Кант (1724-1894) жил в эпоху Просвещения. По И. Канту, в эпоху Просвещения речь шла о выходе человека из периода его собственного несовершеннолетия. Человек должен освободиться от унаследованной зависимости от мистики, религии и от власти. Так, для эпохи Просвещения характерно убеждение в великом значении воспитания. Оптимистическая точка зрения на воспитание: “Человек может стать человеком только через воспитание. Он – ничто до тех пор, пока воспитание из него не сделает человека” (И. Кант, 1984). Согласно И. Канту, задачи воспитания состоят только в том, чтобы “дисциплинировать, культивировать, цивилизовать и морализировать человека” (рис. 7).



Рис. 7. Задачи воспитания по И. Канту

При дисциплинировании речь идет об укрощении дикости (варварства) человека. Необходимо заложить основы сдержанности.

Культивировать – означает обучать, наставлять человека, сделать его умелым, сформировать его индивидуальные умения. Сюда относятся передача культурных, технических навыков (счет, чтение, письмо), а также профессиональное образование. Под культивированием понимают индивидуализацию (как бы сказали сегодня).

Под цивилизованностью пытаются видеть больше социализацию современного понятийного языка. Однако цивилизованность имеет здесь несколько другой оттенок. Речь идет о том, что надо так управлять человеком, чтобы он мог найти свое место в обществе. Необходимо стремиться к

обучению благовоспитанным манерам и формам общения. Целью является культура общения.

Человеку необходимо читать мораль (нравоучение), чтобы он мог, принимая самостоятельные решения, выбрать хорошее. Под этим в качестве цели стоит категорический императив И. Канта. Он звучит так: "Действуй так, чтобы максима (основной принцип) твоего желания в любое время могла стать основой всеобщего законодательства".

Воспитание осуществляется в широком масштабе на этапах дисциплинирования, культивирования и цивилизования. Высшая форма – это ступень морализирования. Примечательно в связи с этим изречение Канта, высказанное им более двухсот лет тому назад: "Мы живем во время дисциплинирования, культивирования и цивилизованности, но далеко еще не во время морализирования" (И. Кант, 1984). Это утверждение можно и сегодня считать оправданным.

За воспитательными задачами по И. Канту стоит полемика между телом (удовлетворение потребностей, инстинктов) и духом (см. А. К. Тремль, 1987). Чем больше человек воспринимает себя как разумное существо, тем более чуждым становится для него его тело. Последнее необходимо подвергнуть педагогической обработке. Становление человека происходит благодаря педагогике, т. е. без педагогического воздействия человек остается животным. Естественную, животную часть человека, его тело, необходимо укрощать и делать способной к общению с помощью его духовной части. Здесь обнаруживается дуальность, которая состоит в освобождении и укрощении. С одной стороны, душа должна освободиться от тела, если человек воспринимает себя как разумное существо. С другой стороны, душа должна укрощать тело, т. е. дисциплинировать, а также культивировать и цивилизовать.

О задачах воспитания думает каждое поколение. Нельзя написать историю педагогики, не определив соответствующие задачи воспитания на этапах современной истории. Только в общих чертах следует рассматривать в истории педагогики теорию, задачи воспитания. В дальнейшем актуальная идея воспитания представлена во введении в научную педагогику 80-х годов нашего столетия А. К. Тремлем. Необходимо пояснить, что существуют различные подходы к определению воспитательных задач.

Задачи воспитания можно определить также с точки зрения эволюционной теории. Так, А. К. Тремль (1987) исследует, какой вклад вносит педагогика в выживаемость в архаичную эпоху, в период высокоразвитых культур и в новое время. Под новым (новейшим) временем подразумевают последние 400-200 лет; высокоразвитыми культурами – около 5000 лет, а архаичные общества существовали приблизительно 2-1, 8 млн лет тому назад. По А. К. Тремлю, во всех обществах задача воспитания сводится к то-

му, чтобы заботиться о способности к развитию ментальных (скрытых) мыслительных информационных процессов у человека, чтобы соединить онтогенетические (индивидуально-исторические) учебные процессы с филогенетическими (родоисторическими). Цель при этом – обеспечение выживаемости и формирование представлений о хорошей жизни (рис. 8).

Онтогенез подразумевает развитие отдельного существа, филогенез – развитие истории рода. Задача воспитания при любом общественном порядке состоит в том, чтобы передать сокровищницу знаний и опыта от предыдущих поколений к последующим посредством организованных учебных процессов, таким образом, онтогенетические учебные процессы подключить к филогенетическим. Другими словами, это может в упрощенном виде означать: единичное (отдельное) присоединяется к культуре, например, обучаемый столярному делу постигает профессиональную культуру столярного ремесла. При этом воспитание активно используется для поддержания общественного устройства. Оно может также изменять представления о хорошей жизни.

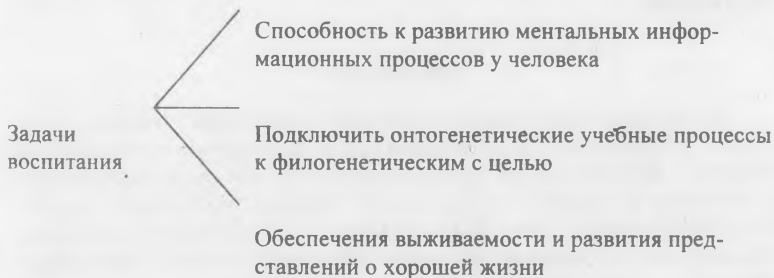


Рис. 8. Задачи воспитания по А. К. Тремлю (1987)

Если задачи воспитания, как у А. К. Тремля, определяются с точки зрения эволюционной теории, то введение в научную педагогику представляется как объяснение мира. Отдельные общества необходимо подробно охарактеризовать, прежде чем определить вклад воспитания в сохранение и дальнейшее развитие данного общества. Так можно, например,

новое время представить через современную картину природы и человека, а также с помощью современной науки и техники. К этому можно добавить преобладание функционального дифференцирования как важного организационного принципа современного общества. Последнее можно наглядно показать на примере того, в какой функции здесь выступает воспитание (см. А. К. Трель, 1987).

Функциональное дифференцирование в современном обществе означает разделение труда и координацию производимых в результате разделения труда действий в самоуправляемой системе. Воспитание вносит вклад в достижение функционального дифференцирования через формальные школьные результаты (различные сертификаты и свидетельства об окончании школы), проводится специфическое для определенного слоя упорядочение общественных позиций. Школа создает на базе кажущегося равенства при поступлении посредством обязательного обучения в систематической форме неравенство при окончании. Тем самым управляемое развитие отдельного существа (онтогенез) присоединяется к дифференцированному процессу развития современного общества (филогенез).

Этим кратким и выборочным ознакомлением с системным описанием общей педагогики можно завершить объяснения понятия "воспитание". Далее следует остановиться на родственном понятии "образование".

Образование

В немецком языке наряду с понятием "воспитание" существует еще понятие "образование". В английском языке представлено только понятие education – образование, которое включает в себя все, что в немецком языке понимают по термину "образование". Понятие "образование" определяется неоднозначно. Далее будут названы только некоторые характерные признаки, не претендуя на то, чтобы объяснить понятие "образование" полностью. Дословно образование подразумевает придание материалу желанной формы, таким образом, упрощенно образование можно перевести словом формотворчество (придание формы). Образование указывает в значительной степени на усвоение и переработку духовного содержания. Особо подчеркивается значение сферы разума и оценки. Образование имеет двойственное значение: с одной стороны, под образованием понимают процесс, с другой – результат процесса воспитания.

Новый гуманистический идеал образования, от которого мы сегодня находимся под сильным впечатлением, направлен больше на саморазвитие и самоформирование. Итак, образование может рассматриваться как внутреннее формообразование. К такому пониманию образования относится

определение немецкого Комитета по вопросам воспитания и образования 1960 г.: “Образованным становится каждый, кто живет в постоянном стремлении понять самого себя, общество и мир и действовать в соответствии с этим пониманием” (цит. по: Г. Грюнер, 1977).

Образование в немецком словоупотреблении имеет оттенок большей значимости по сравнению с воспитанием. Так например, говорят о педагогическом образовании, а не о воспитании педагогов, о профессиональном образовании и менее о профессиональном воспитании или о высшем образовании, а не о высшем воспитании. Причиной этого может быть то, что к понятию “образование” особенно в академической учебной сфере хотели бы более отнести намерение самостоятельного накопления опыта учащимися в данном процессе воспитания. Слово “воспитание” могло бы указывать более на навязанное извне, “принудительное” формирование, хотя формально это не содержится в представленном здесь понятии “воспитание”. Таким образом, понятие “профессиональное воспитание” в дальнейшем будет употребляться как родственное понятию “профессиональное образование” (ср. п. А. 4).

Полезно различать под термином “образование” формальное и материальное образование. Формальное образование может при этом подразделяться на функциональное и методическое образование (рис. 9).

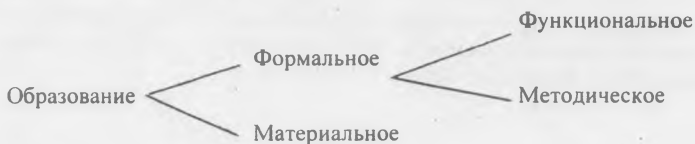


Рис. 9. Образование как единство формального и материального образования

При формальном образовании речь идет о развитии способностей. Функциональное образование направлено на тренировку умственных сил. Например, способности к мышлению, суждению, желанию и оценке должны приобретаться. При методическом образовании речь идет о содействии умственным приемам работы, например, таким, как накопление, упорядочение и оценка информации или наблюдение.

При материальном образовании упор делается на передачу содержания в учебном процессе. В очень упрощенном виде это можно выразить и так: образование – это также накопление учебного материала, так как считается, что только после передачи основ знаний закладывается основа для компетентных действий и суждений. Кто, например, хочет стать учителем профессиональной школы, изучает с точки зрения содержания науки своих учебных предметов, например, строительную технику и математику с параллельным изучением наук о воспитании.

Материальное содержание образования подчиняется изменениям во времени. Формальное образование более независимо от времени. В профессиональном образовании сегодня формальное образование приобретает все большее значение. В результате быстрых технических изменений требования к содержанию образования изменяются так стремительно, что необходимо сильнее подчеркивать значение формального образования в рамках профессионального обучения. Имея более высокий уровень формального образования, можно самостоятельно реагировать на быстро изменяющиеся требования к содержанию образования. Далее при рассмотрении новых положений об организации профессиональной подготовки на это будет обращено особое внимание.

Теперь можно понятие “образование” приравнять к воспитанию. Когда ранее обсуждались задачи воспитания, описывались также задачи образования. В последующих главах, когда речь пойдет о воспитании и профессиональном воспитании особенно, необходимо также всегда иметь в виду понятие “образование”.

В отличие от образования обучение предполагает более целенаправленное образование по определенной профессии или в целом подготовку к определенной сфере деятельности. Здесь речь идет о строго организованной форме образования (рис. 10).

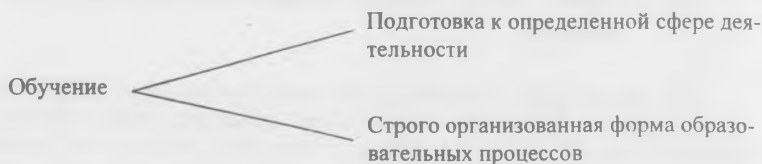


Рис. 10. Характерные признаки обучения

В отношении понятий “образование” и “обучение” следует отметить, что в настоящее время в профессиональной и рабочей педагогике все более актуальное значение приобретают термины “квалификация” и “профессиональная подготовка”, они употребляются вместо понятий “образование” и “обучение”. На эти понятия будет обращено особое внимание при рассмотрении новых учебных профессий, например, в группировках профессий металло- и электротехники. После исследования понятия “воспитание” в совокупности с некоторыми теориями о задачах воспитания и рассмотрения характерных признаков понятий “образование” и “обучение” необходимо далее после заключения перейти к вопросу о дисциплинах педагогике. При этом следует пояснить, как профессиональная и рабочая педагогика входят в общую структуру педагогике.

Заключение

Воспитание – это воздействие на воспитанника с целью корректировки его поведения и действия в зависимости от поставленной воспитателем задачи. Интенциональное воспитание предполагает специальное, осознанно проводимое, целенаправленное воспитание. Функциональное воспитание – это неосознанное воспитание, которое происходит в ходе решения каких-либо задач.

По И. Канту, задачи воспитания состоят в том, чтобы дисциплинировать, культивировать, цивилизовать и морализировать человека. По А. К. Трелю, задачей воспитания является развитие ментальных мыслительных информационных процессов у человека, чтобы присоединить онтогенетические учебные процессы к филогенетическим. Цель при этом – обеспечение выживаемости и формирование представлений о хорошей жизни.

Образование (от слова “формотворчество”) обозначает, с одной стороны, процесс, с другой – результат процесса воспитания. Необходимо различать формальное и материальное образование. Обучение предполагает подготовку к определенной сфере деятельности (например, по определенной профессии) в форме строго организованных образовательных процессов.

Воспитание.

Интенциональное воспитание.

Функциональное воспитание.

Педагогическая запущенность.

Задачи воспитания.

Образование.

Формальное образование.

Материальное образование.

Обучение.

Литература

Brezinka, W. : Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft: Analyse, Kritik, Vorschlaege, 4. verb. Aufl., Muenchen: E. Reinhardt 1981 (Uni-Taschenbuecher, 332) Kap. B. Erziehung

Kant, I. : Ueber Paedagogik, hrsg. v. H. Holstein, 5. Aufl., Bochum: Kamp 1984 (Kamps paedagogische Taschenbuecher, Bd. 5).

Lassahn, R. : Grundriss einer Allgemeinen Paedagogik, Heidelberg: Quelle u. Meyer 1977 (Uni-Taschenbuecher, 710). Kap. I: Die bildungstheoretische Dimension

Tenorth, H. -E. : Geschichte der Erziehung: Einfuehrung in die Grundzuege ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Muenchen: Juventa 1988. Kap. V: Kreise der Moderne – Formierungsprozesse und Destruktion der Erziehung, 1890-1945. Kap. VI: Die Gegenwart von Bildung und Erziehung

Treml, A. K. : Einfuehrung in die Allgemeine Paedagogik, Stuttgart: Kohlhammer 1987 (Urban-Taschenbuecher, Bd. 389) Kap. II: Erziehung in der sozio-kulturellen Evolution

А. 3. ДИСЦИПЛИНЫ ПЕДАГОГИКИ

Для педагогики не существует единого деления на дисциплины. Если здесь на рис. 11 приведены шесть главных направлений, то это просто попытка упорядочения самого автора. В дальнейшем необходимо определить, под какие главные дисциплины следует расположить не названные на рис. 12 отдельные дисциплины.

Согласно рис. 11, к педагогике относятся: общая педагогика, школьная, социальная, специальная, сравнительная педагогика, а также профессиональная и экономическая педагогика вместе с рабочей педагогикой.



Рис. 11. Главные дисциплины педагогики

Далее эти главные дисциплины с их основными чертами будут кратко охарактеризованы по Г. Грюнеру (1977).

Важным объектом общей педагогики является систематизация основных понятий науки о воспитании. Необходимо определить нормы и цели, относящиеся к воспитанию. Для каждого времени по-новому должны быть даны ответы на основополагающие вопросы педагогики (с вопросительными словами что, как, кто и т. п.), например: что такое воспитание? Почему и для чего необходимо быть воспитанным? Кто должен воспитывать и где должно проходить воспитание? Новым было, например, еще до недавних пор направление, связанное с тем, что информационная и коммуникационная техника входят в профессиональную и повседневную жизнь. Это потребовало базового информационно-технического образования. Новой могла бы быть, например, сегодня также необходимость сбалансированности экономики и экологии, связанная с требованием воспитания в духе защиты окружающей среды. Как следствие обоих направлений, на вышеуказанные вопросы общей педагогики должны быть даны принципиально новые ответы. Поскольку ответы на эти вопросы даются в школе, общая педагогика входит в дисциплину «Школьная педагогика».

Школьная педагогика занимается теорией и практикой школьного дела, школьной жизнью и школьным правом. Важное значение имеют теория и практика обучения, например, развитие программно-методического обеспечения, технология обучения и дидактика технических средств обучения или теория обучения в планировании, проведении, оценке обучения

и его контроле. Если воспитание в школе и родительском доме нуждается в социальной поддержке, на помощь приходит социальная педагогика.

Могут появиться в процессе воспитания различные дефекты социального характера, которые в обычной среде воспитания (семья и школа) встречаются редко. Задачей социальной педагогики является предупреждение и устранение нежелательных явлений. Особенно это касается вспомогательных профилактических и дополнительных педагогических учреждений внешкольного образования детей, молодежи и взрослых. К объектам социальной педагогики относятся социальное обеспечение молодежи и семьи, консультация в вопросах воспитания, общественный труд молодежи, а также отбытие наказания осужденными молодыми людьми.

Если дети и молодые люди имеют отклонения в физическом или умственном развитии, им нужны специальные педагогические мероприятия и учреждения. Они находятся в компетенции социальной педагогики.

В упрощенной трактовке специальная педагогика является педагогикой специальной школы. В общем виде специальная педагогика занимается теорией и практикой воспитательных мероприятий и учреждений для детей, молодежи и взрослых, чья жизнь осложнена отклонениями в умственном и физическом развитии и нарушениями в поведении. Рис. 12 показывает составляющие специальной педагогики. На примере этого рисунка наглядно показано, что отдельные главные дисциплины педагогики, как общая педагогика, школьная педагогика и т. д., могут и далее подразделяться, но автор отказывается от такого подхода.

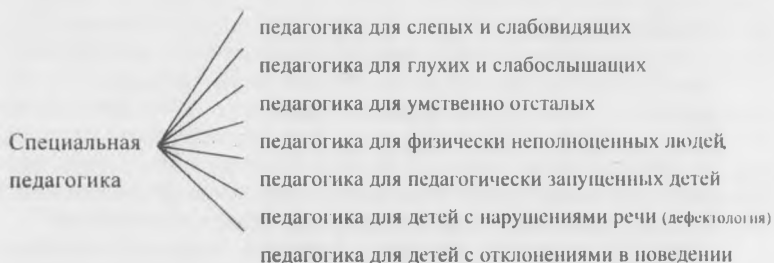


Рис. 12. Возможное подразделение специальной педагогики на отдельные дисциплины

Профессиональная реабилитация является следующей поддисциплиной, которую можно было бы также отнести к специальной педагогике. Но она очень тесно связана с профессиональной педагогикой, поэтому будет рассматриваться позднее.

Сравнительная педагогика исследует воспитательные мероприятия и воспитательные учреждения в других странах. Ее целью является сравнение проблем воспитания в других странах с подобными проблемами в собственной стране. Сравнение может относиться к нескольким странам или к одной стране. В процессе создания свободного европейского рынка, в том числе в области образования, сравнительная педагогика приобретает в настоящее время актуальное значение. Должны быть исследованы образовательные системы других европейских стран и на основе их сопоставимости сделаны выводы об уровне развития системы образования в собственной стране. Особое значение приобретают при этом сравнение свидетельств об окончании профессионального обучения собственной страны с аналогичными других стран и связанная с этим реализация права на профессию в других странах. В данном контексте сравнительная педагогика взаимосвязана с профессиональной и экономической педагогикой.

Профессиональная и экономическая педагогика совместно с рабочей педагогикой будут исследованы более подробно в последующих главах, здесь эта главная дисциплина педагогики детально не рассматривается.

Далее необходимо назвать отдельные дисциплины, которые до сих пор еще не были названы. Рис. 13 (в дополнение к рис. 11) отражает отдельные дисциплины. Они присоединены стрелкой к главной дисциплине согласно рис. 11. При этом была сделана попытка для краткости присоединить к отдельной дисциплине не более, чем две главные дисциплины. Рис. 13 нельзя понять без последующих объяснений. Последовательность расположения отдельных дисциплин не имеет значения.

Поскольку в процессе подготовки учителей в университете науки о воспитании занимают важное место, будущие педагоги изучают также историю педагогики. Эту дисциплину следует присоединить к общей педагогике.

Задача истории педагогики состоит в том, чтобы сделать понятными действующие сегодня педагогические мероприятия и учреждения, начиная с их возникновения. Особенно следует разъяснять начинающим воспитателям, какие воспитательные идеи и преобразовательные мероприятия в области педагогики были характерны для прошедших эпох. Становится очевидно, что многое из того, что было задумано ранее в воспитании и для воспитания, может быть актуальным и для настоящего времени: принципиально нового в педагогике мало. Так, например, требование воспитания самостоятельного действия и поведения для современного профессио-

нального образования не ново. Основополагающие старые проблемы должны решаться по-новому в соответствии с изменившимися требованиями времени.

Педагогика взрослых, названная также андрогогикой, занимается мероприятиями и учреждениями образования взрослых. Ее собственным воспитательным учреждением является народная высшая школа для взрослых (народный университет). С педагогикой взрослых связаны социальная педагогика и общая педагогика. Образование взрослых осуществляется в настоящее время в производственных, межпроизводственных и внепроизводственных учебных центрах в форме усовершенствования профессиональной квалификации, а также профессиональной переподготовки. Наряду с этим курсы усовершенствования профессиональной квалификации входят в мероприятия народной высшей школы для взрослых. Таким образом, педагогика взрослых присоединяется к профессиональной и экономической педагогике.

Педагогика пожилых людей, названная также герогогикой, занимается проблемами пожилых людей, которые выходят или уже вышли из активной профессиональной жизни. При увеличивающемся в настоящее время периоде старости вопросы наполнения жизни смыслом и жизненного устройства являются предметом педагогики людей пожилого возраста. Она входит в социальную педагогику.

Дидактика и методика – часто называемые области педагогики, относятся к школьной педагогике, в особенности к теории и практике обучения. Понятия “дидактика” и “методика” будут еще специально рассмотрены в главе V. Дидактика профессионального обучения.

Педагогическая психология – дисциплина, занимающая промежуточное положение между педагогикой и психологией. Если психология в упрощенном виде воспринимается как наука о поведении и переживаниях человека, то педагогическая психология пытается исследовать поведение и эмоции человека в процессе воспитания. В особенности, педагогическая психология пытается перенести учебно-психологические познания в область школьного учения и обучения. Предметом здесь является психология обучения (преподавания): необходимо объяснять значение учения, выявлять психические признаки обучающихся и давать особые рекомендации при возникновении трудностей или нарушений в поведении в процессе обучения. Педагогическая психология подчинена школьной педагогике и специальной педагогике.

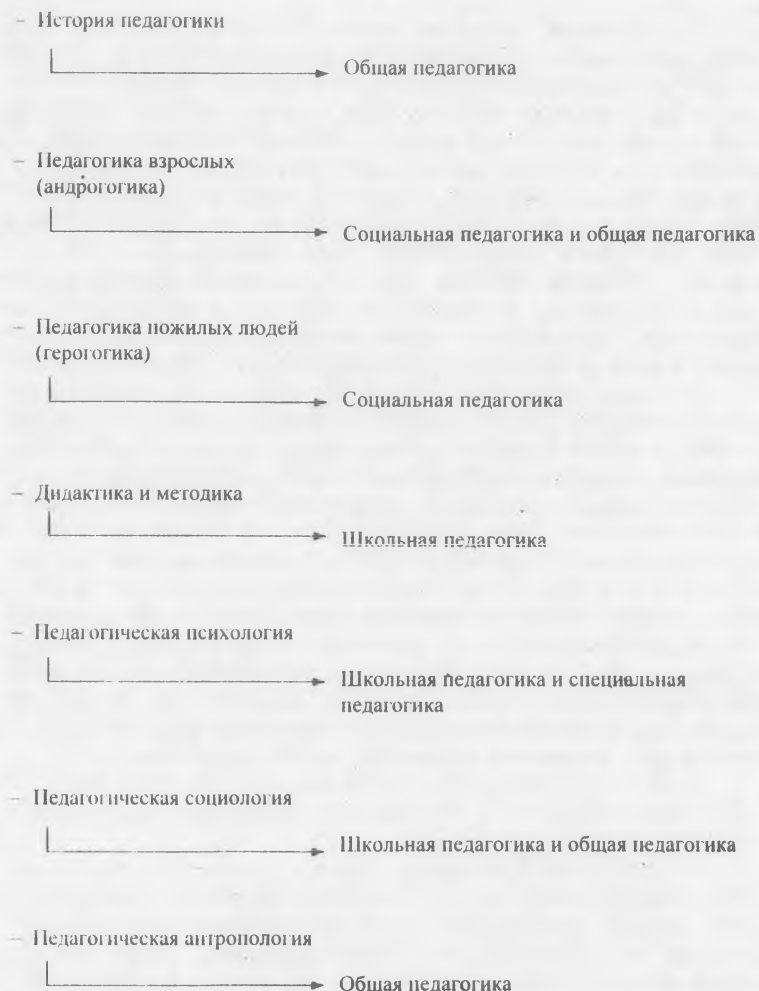


Рис. 13. Расположение отдельных дисциплин педагогики по отношению к главным дисциплинам согласно рис. 11 (без претензий на исчерпывающую полноту, последовательность расположения не имеет значения)

Педагогическая социология занимает промежуточное положение между педагогикой и социологией. В то время, как психология исследует человека как индивидуум, предметом исследования социологии является человек как социальное существо. Если в упрощенном виде социология воспринимается как наука об обществе, то педагогическая социология занимается воспитанием как неотъемлемой составной частью общественного устройства. Здесь речь идет о выяснении зависимости воспитательных целей, содержания, мероприятий, учреждений от общественной ситуации. Так, с точки зрения социологии могут быть определены роли учителя и ученика в процессе обучения, роль определенного образовательного учреждения, например, профессиональной школы и гимназии в обществе или в целом, воспитательные отношения между поколениями. Педагогическая социология относится к школьной педагогике и общей педагогике.

В качестве последней отдельной дисциплины здесь названа педагогическая антропология. Антропология (антропос = человек, логис = слово, учение) занимается вопросами истории природы человека. На стыке с педагогикой педагогическая антропология пытается объяснить вопросы воспитания человека с точки зрения эволюционной теории. Таким образом, задачи воспитания можно определить, исходя из эволюционной теории развития человека. В предыдущем разд. А. 2 при рассмотрении задач воспитания по А. К. Тремлю эти вопросы были вкратце затронуты. Педагогическая антропология пытается ответить на вопрос о необходимости воспитания и способности человека к воспитанию. Биологическая предпосылка исходит из того, что человек является несовершеннолетним существом, как недоношенный ребенок, и нуждается в воспитательском уходе. Философская предпосылка заключается в том, что человек рассматривается как духовное существо, нуждающееся в придании формы через воспитание.

Вслед за краткой характеристикой отдельных дисциплин педагогики следует еще раз вернуться к некоторым заключительным высказываниям о педагогике (вслед за Флитнером).

Педагогика, как и медицина, — наука о человеке. Она является наукой о правильном действии по отношению к человеку. От научной медицины ожидают, например, что она окажет надежную и действенную помощь при постановке диагноза и лечении заболеваний. От научной педагогики можно ожидать также, что она даст важные рекомендации по улучшению традиционных воспитательных мероприятий и учреждений. Одновременно она должна оказывать влияние на обучение, особенно профессиональных воспитателей, например, учителей. Очевидно, что без науки о воспитании этого добиться невозможно.

Выполнение этой задачи осложняется, однако, тем, что науке о воспитании нигде не удалось, за немногими исключениями, внедрить в орга-

низационных формах практику воспитания в свои центры теоретического образования и исследования в университете. Университетские экспериментальные школы, где обучаются воспитанию на практике и исследуются педагогические проблемы, встречаются очень редко. Напротив, научной медицине удалось институционализировать практическую сферу медицины в форме университетских больниц в центрах теоретического образования и исследования, а именно в университетах. Научная педагогика должна искусственно получать свое поле исследования – практику воспитания – и вносить ее в свои теоретические и исследовательские центры, например, через видеосъемки занятий. Таким образом, можно говорить об изоляции научной педагогики. (В отношении профессиональной и экономической педагогики см. Г. Грюнера, 1987.)

Следует преодолеть изоляцию по меньшей мере для научного образования воспитателей. Так, для педагогического образования, в том числе для подготовки учителей профессиональных школ, необходимы во время учебы школьно-педагогическая и дидактическая практики по предметам, по которым будет вестись обучение.

В следующих разделах более подробно будут рассмотрены среди главных дисциплин педагогики профессиональная и экономическая педагогика совместно с рабочей педагогикой. При этом профессиональная и экономическая педагогика должны быть представлены вместе. Рабочей педагогике будет уделено особое внимание.

Выводы

К главным дисциплинам педагогики относятся общая педагогика, школьная педагогика, социальная педагогика, специальная педагогика, сравнительная педагогика, а также профессиональная и экономическая педагогика совместно с рабочей педагогикой.

Предметом общей педагогики является систематизация основополагающих педагогических понятий. Школьная педагогика занимается теорией и практикой школьного обучения. С социальной педагогикой связывают профилактические и дополняющие педагогические мероприятия и учреждения внешкольного образования детей, молодежи и взрослых. Специальная педагогика занимается теорией и практикой воспитательных мероприятий и учреждений для детей, молодежи и взрослых с отклонениями в умственном или физическом развитии. Сравнительная педагогика исследует воспитательные мероприятия и воспитательные учреждения других стран с целью сравнения определенных воспитательных проблем в этих странах с подобными проблемами в собственной стране. Профессио-

нальная и экономическая педагогика, а также рабочая педагогика рассматриваются в следующих главах.

Отдельные дисциплины, которые могут быть отнесены к главным дисциплинам, – это история педагогики, педагогика взрослых (андрогогика), педагогика людей пожилого возраста (герогогика), дидактика и методика, педагогическая психология, педагогическая социология, а также педагогическая антропология.

Важные понятия и концепции

Главные дисциплины педагогики.

Отдельные дисциплины педагогики.

Литература

Gruener, G., W. Georg: Grundfragen der Berufsbildung, 3. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann 1977. Kap. 1: Grundfragen der Paedagogik

Schroeder, H. : Grundwortschatz Erziehungswissenschaft: Ein Woerterbuch der Fachbegriffe von 'Abbilddidaktik' bis 'Zielorientierung', Muenchen: Ehrenwirth 1985

Kron, F. W. : Grundwissen Paedagogik, 2. verb. Aufl., Muenchen: E. Reinhardt 1989. Kap. 1. Erste Begegnung mit dem Fach

Roehrs, H. : Allgemeine Erziehungswissenschaft: Eine Einfuehrung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden, Weinheim: Beltz 1969. Kap. III: Die Erziehungswissenschaft im Gespraech mit ihren Nachbarwissenschaften. Kap. IV: Die Erziehungswissenschaft und ihre Disziplinen

А. 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА

Предшественницей современной профессиональной школы является общая ремесленная школа для работающей молодежи в Германии в XIX в. В начале XX в. эта школа превратилась в специальную ремесленную школу: к общеобразовательному циклу предметов общей ремесленной школы добавилось профессиональное образовательное обучение по определенным группировкам профессий. С увеличением доли предметов профессионально-образовательного цикла специальная ремесленная школа приблизительно с 1920 г. была названа профессиональной школой. Этот тип школы получал все большее распространение, что привело к необхо-

димости ввести специальную подготовку учителей для рабочей школы. В процессе специальной подготовки учителей профессиональных школ вошли в употребление понятия “профессиональная педагогика” и “экономическая педагогика”. Так, термин “профессиональная педагогика” употребляется впервые с 1928 г. в контексте с подготовкой учителей профессиональной, ремесленной школы, а термин “экономическая педагогика” – с 1930г. в контексте с подготовкой дипломированных педагогов для коммерческой школы.

Поскольку педагогика определена как наука и практика воспитания, можно рассматривать профессиональную и экономическую педагогику как науку и практику профессионального воспитания.

Под термином “профессия” понимается формально “основа постоянной возможности обеспечения и дохода” (цит. по: Вальнер, 1974). С профессионально-педагогической точки зрения следует подчеркнуть качество содержания в понятии “профессия”. Таким образом, профессия обозначает рабочие операции в совокупности типичных комбинаций, направленные на получение заработка (дохода). Освоение рабочих операций требует особых квалификаций (совокупность знаний и понятий, навыков и способностей, поведения и трудового опыта), которые предполагают, как правило, курс обучения продолжительностью в несколько лет, например, при обучении учебной профессии.

Профессиональная педагогика и экономическая педагогика подразделяются, с одной стороны, на воспитательно-научную отрасль, с другой – на воспитательно-практическую (рис. 14).

Наука о воспитании предполагает исследование предпосылок, проведения и результатов профессионального воспитания. Исследованию предшествует теоретическое образование о профессиональном воспитании. Исследования в области профессиональной и экономической педагогики направлены на учреждения, в которых происходит процесс профессионального воспитания. Это – учебно-производственные среды, предприятие с его межпроизводственными учебными центрами, профессиональные школы, а также внепроизводственные или внешкольные учебные заведения, где происходит профессиональное воспитание. К последним относятся реабилитационные профессиональные училища, фонды профессионального образования и народные высшие школы для взрослых.

Профессиональная педагогика и экономическая педагогика в области практики воспитания занимаются осуществлением профессионального воспитания и обучением профвоспитанию.



Рис. 14. Профессиональная педагогика и экономическая педагогика как совокупность науки и практики профессионального воспитания

Осуществление профессионального воспитания включает организационную и содержательную стороны. Под организационными аспектами понимают учреждение профессиональных школ и руководство ими, а также организацию курсов обучения на предприятиях или во внепроизводственных образовательных учреждениях и руководство ими. Деятельность обучающего персонала должна быть направлена на конкретные образовательные мероприятия. Примером осуществления профессионального воспитания может служить следующий: учитель профессиональной школы преобразует учебную цель “Перспективы возможностей применения стандартных инструментов” предмета “Обработка данных” в рамках одногодичной базовой профессиональной подготовки в кооперативной форме (для группировки профессий по электротехнике) в конкретное четырехчасовое планирование занятий и согласно ему проводит обучение (Баварское государственное министерство культуры и образования, 1987 С. 19).

Обучение профессиональному воспитанию означает, что цели и опыт профвоспитания систематически упорядочиваются и описываются. Работы, содержащие руководство к планированию, проведению и контролю за профессиональным обучением, включая многочисленные примеры проведения занятий (как, например, труды В. Маузоляфа, Г. Пэтшольда, 1982), относятся к обучению профессиональному воспитанию.

Сюда входят также упомянутые в разд. А. 1 пособия по курсу “Подготовка мастеров производственного обучения на предприятии”.

Если на рис. 14 подчеркиваются воспитательно-научные и воспитательно-практические ветви профессиональной и экономической педагогики, то это происходит по причине необходимости систематизации. Как наука не может существовать без практики, так и практика не может быть эффективной без науки. Научная профессиональная и экономическая педагогика без практики теоретизирована и нереалистична. Практическая профессиональная и экономическая педагогика без ее научной составляющей слепа и не мобильна. Профессиональную и экономическую педагогику следует рассматривать как совокупность науки и практики профессионального воспитания.

Так, например, учебник профессионального воспитания, ориентированный на практику воспитания, опирается всегда на теоретические результаты исследования. Федеральный институт профессионального образования в Берлине, разрабатывающий методы и средства обучения для практики профессионального образования, может работать только на основе теоретических исследований в области науки о воспитании. Исследования проводятся по собственному плану или по заказам соответствующих учреждений.

Деление педагогики на профессиональную и экономическую можно проводить по сферам профессионального воспитания (рис. 15).

Профессиональная педагогика занимается профессиональным воспитанием в ремесленно-технической, сельскохозяйственной, горнопромышленной сферах профессионального образования, а также в области социальной педагогики, ведения домашнего хозяйства, ухода за больными и престарелыми. Если проследить группировки профессий, на которые в настоящее время могут распределяться учебные профессии, то к сферам профессиональной педагогики относятся следующие группировки профессий: II. Металлотехника до – XIII. Аграрное хозяйство (группировка профессий – I. Экономика и управление относятся к экономической педагогике, см. ниже). В частности, к профессиональной педагогике относятся: группировка профессий II – металлотехника (например, учебная профессия промышленного механика), группировка профессий III – электротехника (например, специалист по электроэнергетике), группировка профессий IV – строительная техника (например, каменщик, штукатур), группировка профессий V – деревообрабатывающая техника (например, столяр), группировка профессий VI – текстильная техника и одежда (например, механик текстильной промышленности, портной по пошиву мужской одежды), группировка профессий VII – химия, физика, биология (например, химик-лаборант), группировка профессий VIII – полиграфическая техника

(например, печатник), группировка профессий IX – цветовая техника и интерьер (например, художник-декоратор), группировка профессий X – здоровье (например, помощница врача), группировка профессий XI – гигиена тела (например, парикмахер), группировка профессий XII – питание и домашнее хозяйство (например, повар, домохозяйка), группировка профессий XIII – аграрное хозяйство (например, садовник).

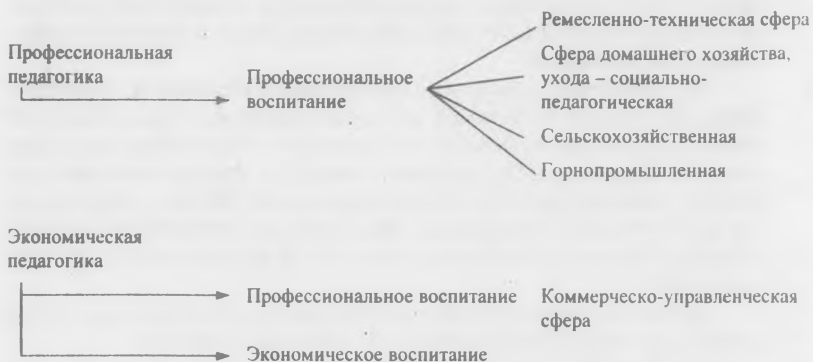


Рис. 15. Разграничение профессиональной и экономической педагогики на сферы профессионального воспитания (горизонтальное деление)

Экономическая педагогика занимается профессиональным воспитанием в коммерческо-управленческих сферах профессионального образования. Название группировки профессий, как было приведено выше, звучит так: I. Экономика и управление (например, учебная профессия экономиста по сбыту и снабжению на промышленном предприятии). Однако с экономической педагогикой связана еще одна отрасль, которой нет в профессиональной педагогике. Экономическая педагогика охватывает также общее экономическое воспитание в отношении учебных процессов в сферах народного хозяйства, промышленной экономики и домашнего хозяйства. Это общее экономическое воспитание ориентировано не только непосредственно на профессиональное образование, но и на общее образование в целом. Разумеется, отрасль общего экономического воспитания

могла бы рассматриваться как второстепенная по сравнению с отраслью профессионального воспитания в коммерческо-управленческой сфере профессионального образования.

Профессиональное образование, относится ли оно к профессиональной педагогике или экономической педагогике, занимается в более узком смысле профессиональной подготовкой по официально признанным положениям закона о профессиональном образовании. В более широком смысле к профессиональному воспитанию относятся допрофессиональное образование, профессиональная подготовка, профессиональное усовершенствование квалификации, а также профессиональная переподготовка (рис. 16). Если на рис. 15 сферы профессионального воспитания расположены горизонтально по профессиональным группам, то на рис. 16 вертикальное подразделение профессионального воспитания во временной последовательности.

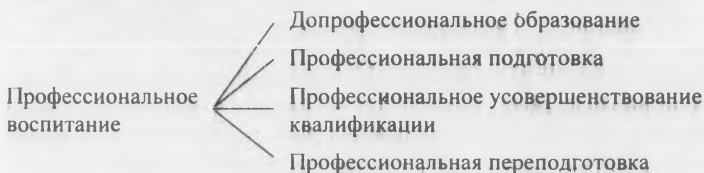


Рис. 16. Сферы профессионального воспитания (вертикальное подразделение)

С одной стороны, допрофессиональное образование включает в себя занятия по трудовому обучению в общеобразовательных школах, прежде всего в главной и реальной школах. Главная задача допрофессионального образования, связанного с производственной сферой, состоит в том, чтобы раскрыть на общеобразовательных занятиях мир профессий и труда, а также содействовать профессиональному выбору учеников и обосновать его. С другой стороны, допрофессиональное образование представлено в системе профессионального образования одногодичной допрофессиональной подготовкой в профессиональном школьном образовании или вспомогательным учебным курсом в профессиональном реабилитационном центре для взрослых, а также в реабилитационном профессиональном училище, когда речь идет о содействии в получении свидетельства об

окончании профессионального образования. С этим связана поддержка при выборе профессии.

Под профессиональным обучением подразумевается прежде всего обучение по официально признанным учебным профессиям (Закон о профессиональном образовании § 25). Как правило, обучение начинается после окончания общеобразовательной школы и проводится на предприятии, а также в профессиональной школе, дополняющей практическую профессиональную подготовку теоретической. Обучение продолжается от 3 до 3,5 лет. В настоящее время обучающиеся на этапе профессионального обучения являются молодыми взрослыми. (О профессиональном обучении см. подробнее гл. Б. Некоторые основные положения и вопросы профессиональной педагогики.)

Профессиональное усовершенствование квалификации начинается после начальной профессиональной подготовки. При этом под начальной профессиональной подготовкой понимают обучение, которое рассматривалось выше. При профессиональном усовершенствовании квалификации речь идет о том, чтобы расширить однажды приобретенные профессиональные квалификации, приспособить их к изменяющемуся содержанию профессии, связанному с профессиональным ростом работника. Профессиональное усовершенствование квалификации приобретает сегодня особое значение в результате быстрых и качественно новых технических изменений, происходящих в современном, насыщенном информационной и коммуникационной техникой обществе. На это и на родственное понятие "повышение квалификации" будет обращено особое внимание в гл. Б. Некоторые основные положения и вопросы профессиональной педагогики.

Профессиональная переподготовка ориентирована на взрослых, которые уже в течение нескольких лет были профессионально заняты, но должны освоить другую профессиональную деятельность. Переподготовка происходит, как правило, по официально признанной учебной профессии. Основания для переподготовки могут заключаться в том, что имеющаяся профессиональная квалификация не пользуется больше спросом на рынке труда, наносит физический или моральный вред так, что работа по основной профессии становится более невозможной. Последний случай связан с профессиональной реабилитацией.

Согласно закону о профессиональном образовании (§ 1, 1), профессиональное образование охватывает сферы профессионального обучения, профессиональное усовершенствование квалификации, профессиональную переподготовку. Это узкое понятие. Допрофессиональная подготовка в профессиональной и экономической педагогике относится к профессиональному воспитанию.

В дальнейшем будет обращено внимание на профессиональную педагогику. Вопросы профессионального воспитания в коммерческо-управленческой сфере деятельности как более узкого предмета экономической педагогики здесь не рассматриваются. Так же, как были выделены отдельные дисциплины педагогики, можно определить дисциплины профессиональной педагогики. Так, к профессиональной педагогике относятся общая профпедагогика, педагогика профшколы, производственная, или рабочая, педагогика, сравнительная профпедагогика, дидактики профессиональных дисциплин, профессиональная реабилитация, а также профессиональное обучение в странах “третьего мира” (рис. 17).

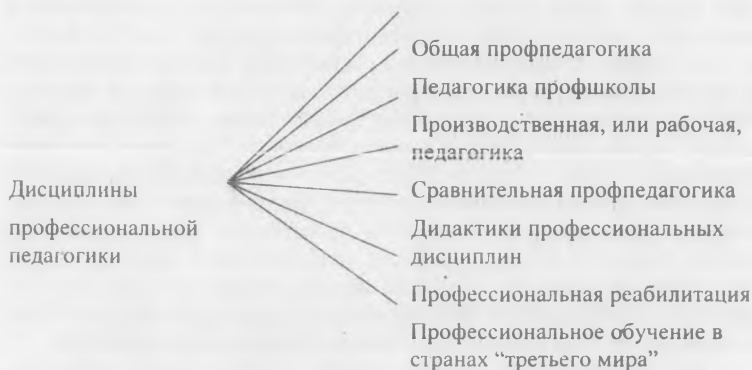


Рис. 17. Дисциплины профпедагогики (без претензий на систему и закономерность)

Характерной чертой общей профессиональной педагогики является связь теории профобразования с исторической профпедагогикой. Главная задача общей профпедагогики заключается в определении норм и целей профессионального воспитания. Каждая эпоха требует новых ответов на основополагающие вопросы профпедагогики, например: что такое профессиональное образование, почему и для чего необходимо получить профподготовку, кто должен быть профессиональным педагогом и где должно происходить профобразование? Именно последний вопрос является в настоящее время в профобразовании наиболее актуальным. Возрас-

тающее значение профессионального усовершенствования квалификации требует определения, кто его проводит, где оно состоится и к каким качественным стандартам следует прийти.

Профессиональное обучение происходит в учебно-производственных средах – школа и предприятие. Педагогика школы как учебной среды составляет педагогику профессиональной школы. Под этим термином понимается педагогика всех профессиональных школ, а не только профшкол с неполной учебной неделей в дуальной системе.

Педагогика предприятия как учебно-производственной среды составляет другую отдельную дисциплину. От слова “производство” образуется термин “производственная педагогика”. Таким же образом используется в дальнейшем термин “рабочая педагогика” для определения понятия педагогика учебно-производственной среды – предприятия. Понятие “рабочая педагогика” будет самостоятельно рассмотрено в следующей главе. Вопрос, какой термин употребить: рабочая или производственная педагогика – является более вопросом происхождения того, кто использует это понятие. С происхождением связан также подход к постановкам педагогических вопросов в учебно-производственной среде на предприятии: о производственной педагогике говорит скорее педагог-экономист, который изучал экономические науки с производственно-экономическим содержанием. Также ученые в области экономики согласно природе говорят скорее о производственной педагогике, если они имеют дело с педагогическими постановками вопросов на предприятии. Профессиональный педагог, изучавший инженерные науки, склонен более к тому, чтобы говорить о рабочей педагогике. Таким же образом ученые в области труда, занимающиеся инженерными науками, говорят скорее о рабочей педагогике, если они имеют дело с педагогическими проблемами на предприятии.

Другая дисциплина профпедагогика – сравнительная педагогика. Она исследует профобразовательные мероприятия и учреждения в других странах. Цель заключается в сравнении определенных проблем обучения, например, проблемы профессионального начального образования в своей стране и в другой или в нескольких других странах. Цель при этом может состоять в том, чтобы сделать выводы об уровне развития профессионального образования в собственной стране. Сравнительная профпедагогика может, однако, рассматриваться с точки зрения иностранцев, когда немецкая система профессионального обучения исследуется, например, Англией или Францией с целью определения ее значения для собственных систем профессиональной подготовки.

Отдельные профессиональные области, как экономика и управление, металлотехника, электротехника и другие, имеют свои особенности в организации и проведении профессионального образования. Между профо-

бучением в промышленной металлотехнике, например, профессии механика на производстве, и профобучением в пищевой ремесленной индустрии, например, профессии пекаря, существуют большие различия в организации, содержании и системе обучения. Эти различия ведут к созданию собственных дидактик профессиональных дисциплин как отдельно стоящих дисциплин профпедагогике: например, дидактика металлотехники, дидактика электротехники и т. д. Их задача заключается в передаче содержания образования определенной профессиональной области с точки зрения науки и практики воспитания.

Профреабилитация как следующая дисциплина профпедагогике находится на границе между профессиональной и социальной педагогикой. В нашем контексте профреабилитация подчинена профпедагогике. Она занимается профессиональным восстановлением в правах работающих членов общества, которые перенесли физические или душевные травмы и не могут более работать по избранной профессии. Профреабилитация предусматривает новое освоение имеющихся профессиональных квалификаций или переквалификацию по совершенно новой профессии.

Последняя дисциплина профпедагогике, которую необходимо назвать, – педагогика профобучения в странах “третьего мира”. Здесь речь идет о вопросах развития профобучения в неприсоединившихся, главным образом, развивающихся странах. Эксперты в области немецкого профобучения занимаются в странах третьего мира созданием системы профессиональной подготовки. При этом задача заключается в том, чтобы приспособить организационно и содержательно элементы или целые части немецкой системы профобучения к особенностям соответствующей развивающейся страны. Сюда входит в значительной степени подготовка обучающего персонала в соответствующей развивающейся стране, которая проводится на месте или в Германии. Немецкие эксперты профессионального образования работают, например, в Саудовской Аравии и Китае.

Перечисленные здесь семь дисциплин профпедагогике представляют собой попытку упорядочения с точки зрения автора. В принципе не существует единого деления профпедагогике на дисциплины. Среди названных здесь дисциплин главными являются общая профпедагогика, педагогика профессиональной школы, производственная, или рабочая, педагогика и дидактика профессиональных дисциплин. Сравнительная профпедагогика, профреабилитация и профобучение в странах “третьего мира” считаются второстепенными дисциплинами.

Независимо от дисциплин, подразделяющихся по областям применения профессионально-педагогического исследования и действия, можно выделить предметные сферы профпедагогике (рис. 18). Их следует рассматривать как междисциплинарные. Они имеются во всех дисциплинах

профпедагогике с соответствующим содержательным наполнением. Так, например, педагогика профшколы определяется основными положениями и вопросами профпедагогике, общей дидактикой профессионального обучения и психолого-социальными предпосылками профвоспитания. Наряду с собственным школьным правом на педагогике профшколы сильное влияние оказывают правовые основы профобразования.

Профпедагогика
в предметных сферах

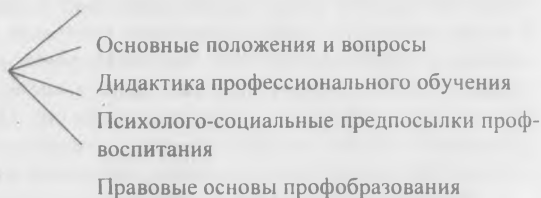


Рис. 18. Предметные сферы (содержательные сферы) профпедагогике

В дальнейшем следует называть темы, которые относятся к перечисленным на рис. 18 сферам. При этом автор не ставит своей задачей описать в полном объеме отдельные предметные сферы с помощью приведенных тем.

Так, к основным положениям и вопросам профпедагогике относятся следующие темы: допрофессиональное образование, профессиональное базовое и специальное образование, профессиональное повышение квалификации (усовершенствование квалификации, переподготовка, введение в профессиональную деятельность на новом рабочем месте), дуальная система профобучения, профессиональное школьное обучение, история профшколы и подготовка ее учителей, производственное обучение, концепции положений об организации профессиональной подготовки, учебно-производственные среды, содержание и система контроля качества профобразования, политика и реформа профессионального образования.

Дидактика профессионального обучения включает в себя следующие темы: анализ, планирование, проведение и оценку занятия (включая инструктаж); развитие программно-методического обеспечения (учебный план и положение об организации профессиональной подготовки); отдельные аспекты дидактики профессионального обучения – теории профобразования; исторические особенности дидактики профобучения; моде-

лирующее, направленное на решение проблем, экспериментальное, интегративное, ориентированное на действие обучение в области профессионального образования.

В сфере психолого-социальных предпосылок профессионального воспитания речь идет о следующих темах: психологическая и социологическая характеристика молодого человека и взрослого на этапе профессионального образования с учетом их психологического, когнитивного, аффективного, психомоторного и социального развития. Наряду с этой главной темой можно особо выделить следующие отдельные темы, например: обучаемые в системе профобразования с отклонениями в обучении и поведении, типы поведения и трудности в обучении взрослых на этапе профессионального повышения квалификации, пограничные группы в профессиональном образовании, например, иностранцы, молодые люди без договора о профессиональном обучении, безработная молодежь.

К сфере правовых основ профобразования относятся специальные законы и постановления в данной области. Здесь следует назвать следующие темы в более узком смысле: общие правовые основы, закон о профессиональном образовании и положение о ремеслах, закон содействия профессиональному образованию, положения о профессиональной пригодности мастера к обучению. К ним относятся следующие правовые сферы в более широком смысле слова, оказывающие влияние на профобразование: трудовое право, социальное право, положение об охране труда и охране прав молодежи, положение о трудовом договоре, положение о содействии в поисках рабочего и учебного места, закон об охране труда подростков, положение о предупреждении несчастных случаев на производстве.

Перечисленные правовые положения, особенно понимаемые в более узком смысле слова, являются результатом политических дискуссий в области профобразования. Без политических решений проблем профобразования, которые стоят за этими правовыми положениями, последние останутся непонятны.

Так, в рамках профпедагогики право на профессиональное образование можно рассматривать только в контексте политики в области профобразования.

В предложенном вниманию читателей учебнике профпедагогики в последующих главах Б и В автор выборочно остановится на основных положениях и вопросах, а также на дидактике профессионального обучения (см. рис. 18).

Сферы психолого-социологических предпосылок воспитания, а также правовые основы профобразования не будут исследоваться в отдельных главах.

Представленные на рис. 17 и 18 дисциплины и предметные сферы профпедагогики являются попыткой упорядочения с точки зрения автора. Тем самым автор пытался выделить наиболее значимые аспекты профессионального образования. Дисциплины, а также предметные сферы профпедагогики взаимно пересекаются. Какую-либо дисциплину или предметную сферу нельзя рассматривать отдельно друг от друга.

На этом завершается рассмотрение понятийного аппарата профпедагогики. В следующем разделе исследуются основные понятия рабочей педагогики.

Выводы

Профессиональная педагогика и экономическая педагогика относятся к науке и практике профессионального воспитания. Профессия обозначает рабочие операции в совокупности типичных комбинаций, направленные на получение заработка. Освоение рабочих операций требует особых квалификаций, которые предполагают, как правило, курс обучения продолжительностью в несколько лет.

С точки зрения науки о воспитании профессиональная педагогика и экономическая педагогика занимаются исследованием предпосылок, процесса и результатов профессионального воспитания. С точки зрения практики воспитания профессиональная педагогика и экономическая педагогика занимаются осуществлением профессионального воспитания.

Профпедагогика занимается профвоспитанием в ремесленно-технической, сельскохозяйственной, горнодобывающей сферах профессионального образования, а также в области социальной педагогики, ведения домашнего хозяйства, ухода за больными и престарелыми. Экономическая педагогика занимается профессиональным воспитанием в коммерческо-управленческих сферах профессионального образования.

Профессиональное воспитание, относится ли оно к профессиональной или экономической педагогике, включает в себя в более широком смысле допрофессиональное образование, профессиональную подготовку, профессиональное усовершенствование квалификации, а также профессиональную переподготовку.

К дисциплинам профпедагогики относятся общая профпедагогика, педагогика профшколы, производственная, или рабочая, педагогика, сравнительная профпедагогика, дидактики профессиональных дисциплин, профреабилитация, а также профессиональное обучение в странах "третьего мира".

Предметные (содержательные) сферы профпедагогики – междисциплинарные и представлены в различном содержательном выражении во

всех дисциплинах профпедагогике. К предметным сферам профпедагогике относятся основные положения и вопросы, дидактика профессионального обучения, психолого-социальные предпосылки профессионального воспитания, правовые основы профобразования.

Важные понятия и концепции

Профессиональная педагогика и экономическая педагогика как соединение науки и практики профессионального воспитания.

Профессия.

Деление профессиональной педагогике и экономической педагогике по областям профессионального воспитания.

Дисциплины профпедагогике.

Предметные (содержательные) сферы профпедагогике.

Литература

Bunk, G. P.: Einfuehrung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspaedagogik, Heidelberg: Quelle u. Meyer 1982 (Uni-Taschenbuecher, 1172). Erster Teil: Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspaedagogik als Wissenschaft

Muench, J. : Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. vom Europaeischen Zentrum fuer die Foerderung der Berufsbildung (CEDEFOP), 2. Aufl., Luxemburg: Amt fuer amtliche Veroeffentlichungen der Europaeischen Gemeinschaften 1984. Kap. 2: Die Geschichte des beruflichen Bildungswesen

Pleiss, U. : Wirtschafts- und Berufspaedagogik als wissenschaftliche Disziplin: Eine wissenschaftstheoretische Modellstudie, in: R. Lassahn, B. Ofenbach (Hrsg.) : Arbeits-, Berufs und Wirtschaftspaedagogik im Uebergang: Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerhard P. Bunk, Frankfurt a. M. : Lang 1986, S. 79-130.

Schmiel, M., K. -H. Sommer: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspaedagogik, Muenchen: Ehrenwirth 1985. Kap. 1: Grundlagen der Berufs- und Wirtschaftspaedagogik

Stratmann, K.: Geschichte der beruflichen Bildung: Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung, in: H. Blankertz u. a. (Hrsg.) : Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 1: Handbuch, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Bd. 9. 1, hrsg. v. D. Lenzen, Stuttgart: Klett 1982, S. 173-202

Zentralinstitut fuer Berufsbildung der DDR (Hrsg.) : Berufspaedagogik, Redaktionskollegium W. Rudolph u. a., Berlin: Volk und Wissen 1987. Kap. 3:

А. 5. РАБОЧАЯ ПЕДАГОГИКА

В данном разделе в общих чертах рассматривается понятие “рабочая педагогика”. Более подробные рассуждения по этой теме см. у А. Шелтена (1987). Рабочая педагогика связана в первую очередь с именем И. Риделя (1889-1971). После И. Риделя проблемами рабочей педагогики занимался основательно Г. Бунк (1989, 1988, 1972).

Рабочая педагогика занимается исследованием отношений между работой и учением (рис. 19).

С точки зрения науки о воспитании рабочая педагогика исследует предпосылки, проведение и результаты актуального в настоящее время трудового обучения.

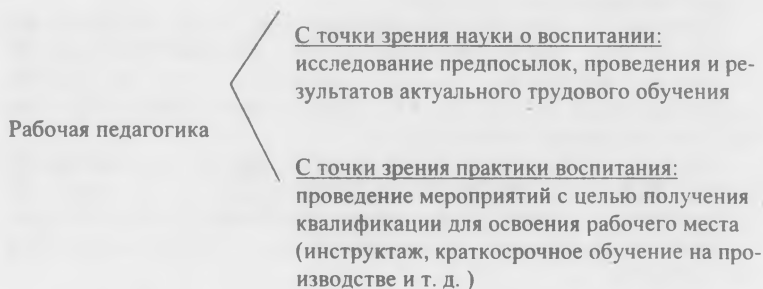


Рис. 19. Рабочая педагогика как связующее звено между наукой и практикой трудового обучения

С точки зрения практики воспитания рабочая педагогика занимается квалификационными мероприятиями, необходимыми для освоения рабочего места. К числу этих мероприятий относятся, например, инструктаж и краткосрочное обучение на производстве.

Инструктаж – это процесс и связанные с ним сопутствующие мероприятия по освоению трудовой деятельности. Мастер передает начинающему необходимые для выполнения трудовой деятельности знания, функции и способы поведения. Как пример, инструктаж по контролю и регулировке зазора клапана у двухтактного двигателя.

Краткосрочное обучение на производстве относится к процессу освоения трудовой деятельности вне официально признанного профессионального обучения. Краткосрочное обучение предполагает сокращенный процесс подготовки – в противоположность к долгосрочному в системе профобучения. В процессе краткосрочного обучения необходимо применение инструктажа. Пример: ускоренное обучение навыкам по обслуживанию фрезерного станка.

Понятие “труд”, лежащее в основе рабочей педагогики, связано с понятием регуляции действий. Автор (1987) выделяет основные признаки регуляции действий:

действие осознанное и целенаправленное;

законченное действие состоит из шагов (планирование, исполнение и контроль);

регуляция действий выражается в постановке главных и частных целей;

цели находятся в иерархическом порядке по отношению друг к другу и выполняются в четкой временной последовательности.

Рабочая педагогика подразделяется на школьную рабочую педагогику и производственную рабочую педагогику (рис. 20).

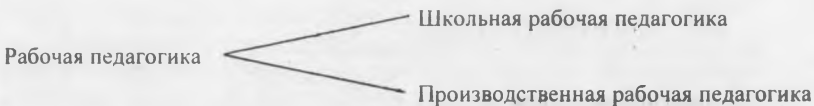


Рис. 20. Направления рабочей педагогики

Школьная рабочая педагогика, которую связывают с фамилиями ученых Г. Кершенштайнера (1854-1932), Х. Гаудига (1860-1923) и О. Шайбнера (1877-1961), относится к реформаторско-педагогическому движению начала XX в. (Г. Кершенштайнер, 1969, Х. Гаудиг, 1922,

О. Шайбнер, 1962). Это движение было направлено против консервативных форм школьного обучения. Школьная рабочая педагогика придавала особое образовательное значение включению ремесленного труда в процесс школьного обучения. Собственная саморегулируемая практическая деятельность учеников приводила непосредственно к эффективной умственной работе.

Школьная рабочая педагогика направлена в целом на воспитание молодежи. Практическая работа здесь происходит не по заказу извне, как в производственной рабочей педагогике, поэтому она опосредованно связана с настоящей трудовой деятельностью. Работа в рамках школьной рабочей педагогики может только подготавливать в широком смысле слова к миру труда. В процессе обучения по методу проектов школьная рабочая педагогика теперь снова имеет отношение к школьной педагогике (подробнее о дискуссии в области школьной рабочей педагогике см. Дёршель, 1972, с. 43).

Школьная рабочая педагогика должна быть вынесена за рамки рабочей педагогики и подчинена школьной педагогике. Рабочая педагогика приравнивается к производственной рабочей педагогике, в которой в настоящее время выражается общее понимание педагогики труда.

В производственной рабочей педагогике различают две предметные сферы (рис. 21).

Традиционно, в более узком смысле, производственная рабочая педагогика занимается трудовой подготовкой с целью получения квалификации, требующейся в профессиональной деятельности помимо официально признанного профессионального обучения. Разумеется, в профессионально-практической части признанного профессионального обучения также происходит такая трудовая подготовка, например, в форме инструкций. Таким образом, в более широком смысле эта область может рассматриваться как предмет рабочей педагогики.

Поскольку современное производство характеризуется еще высоким уровнем разделения труда (ключевое словосочетание “тейлористская организация труда”), предметом рабочей педагогики остается краткосрочное обучение неквалифицированных рабочих для сравнительно простых видов производственной деятельности.

Как следствие этого, рабоче-педагогические проблемы рассматривались менее всего как педагогические. Мало что изменили разнообразные труды И. Риделя (1889-1971), даже если он доказывал в них значение труда, прежде всего чисто ремесленного.

Рабочая педагогика

В узком понимании : трудовая подготовка с целью получения квалификации вне официально признанного профессионального обучения

В широком понимании: такая же подготовка в профессионально-практической части официально признанного профессионального обучения

Рис. 21. Предметные сферы производственной рабочей педагогики

Рабоче-педагогические проблемы приобретают в настоящее время все большее значение. Насколько сегодня смягчается принцип строгого разделения труда, настолько могут расширяться относительные рамки рабочей педагогики. Величина изменений для актуальной рабочей педагогики определяется уровнем технического прогресса.

Вследствие технических перемен увеличивается значение обучения на рабочем месте. Технический прогресс не позволяет получить достаточную квалификацию в процессе профессионального обучения. Наряду с "педагогизированным" профобучением, являющимся главным предметом профпедагогики, усиливается в настоящее время (и в будущем) значение "педагогизированной" подготовки на рабочем месте после профобучения. Она является предметом рабочей педагогики и рассматривается как профессиональное повышение квалификации для основной массы сотрудников.

Количество видов деятельности, осуществляемой работниками непосредственно с инструментами, неуклонно сокращается. Опосредованная деятельность, как, например, планирование, программирование, подготовка, управление, контроль, техническое обслуживание, все больше расширяется. Возникают новые квалификации, которые могут быстро изменяться, так как техническое развитие происходит ускоренными темпами.

Возможность применения децентрализованного порядка расчетов производственных процессов, а также требуемая гибкость производства на основе постоянно увеличивающегося многообразия продукции приводят к тому, что работники не только должны выполнять опосредованные виды деятельности, но также работать более содержательно и комплексно. Строгое разделение труда уменьшается и может быть вообще ликвидировано, как, например, это уже можно встретить сегодня в автомобильной

промышленности. Х. Керн, Ф. Шуман (1984) говорят, хотя и вопросительно, об окончании разделения труда.

В процессе технического развития от работников требуются не только новые, но также и более содержательные, комплексные квалификации. По-новому формируются задачи рабочей педагогики, содействующей передаче этих квалификаций.

Особое требование к рабочей педагогике вытекает из следующих размышлений. Процесс получения квалификации должен быть организован таким образом, чтобы максимально содействовать развитию самостоятельной способности к мышлению и учению. Только тогда работник будет в состоянии самостоятельно адекватно реагировать на быстро изменяющиеся технические требования. Из всего этого становится ясно: рабочая педагогика изменяет свой образ и приобретает все большее значение.

Рабочая педагогика находится в определенных взаимоотношениях с рядом наук: от науки воспитания до инженерной науки (рис. 22). Другими словами, она характеризует взаимосвязь между трудом и учением по самым различным научным направлениям. Поэтому рабочая педагогика рассматривается как междисциплинарная наука. Предметные сферы рабочей педагогики – “Теория труда и учения”, “Методология рабочего инструктажа”, “Обучение на рабочем месте на основе опыта” и “Технические изменения и квалификация” (см. рис. 22). (Более подробно об отдельных сферах см. А. Шелтен, 1987.) Рабочая педагогика подвержена ограничениям. С одной стороны, это условия организации труда, с другой – экономические критерии, от которых зависит трудовое обучение. Ограничения, вырастающие из организации труда, объясняются высоким уровнем разделения труда, которое из-за применения новой техники и технологий все более уменьшается. Ограничения, касающиеся экономических критериев, состоят в том, что любое трудовое обучение всегда подвержено диктату экономической эффективности.

В следующем разделе речь пойдет о профессиональной педагогике. Для этого будут рассмотрены отдельные аспекты основных положений и вопросов профессиональной педагогики.

Выводы

С точки зрения науки о воспитании рабочая педагогика занимается изучением взаимосвязи между трудом и учением, пытаясь при этом объяснить предпосылки, процесс проведения и результаты трудового обучения.

С точки зрения практики воспитания речь идет о квалификационных мероприятиях, необходимых для освоения рабочего места. Понятие “труд”, лежащее в основе рабочей педагогики, связано с понятием регуляции действий.

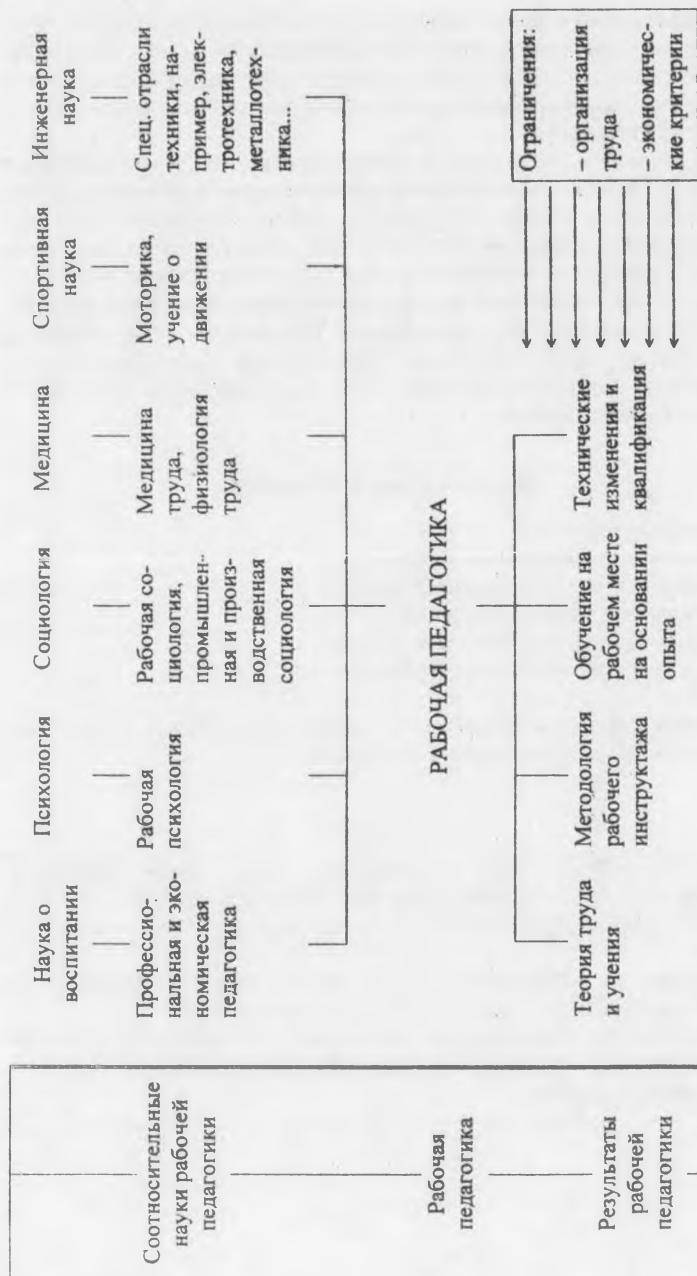


Рис. 22. Система рабочей педагогики

Направления рабочей педагогики – производственная рабочая педагогика и школьная рабочая педагогика. Школьная рабочая педагогика выходит за рамки рабочей педагогики и подчиняется школьной педагогике. Рабочая педагогика приравнивается в данном контексте к производственной рабочей педагогике.

В результате ускоренного технического развития рабочая педагогика приобретает все большее значение в связи с новыми требованиями к квалификации. В настоящем и будущем усиливается требование “педагогизированной” подготовки на рабочем месте с целью получения квалификации после окончания профобучения. Она является предметом рабочей педагогики и рассматривается как профессиональное повышение квалификации для основной массы сотрудников. Предметные (содержательные) сферы рабочей педагогики – теория труда и учения, методология рабочего инструктажа, обучение на рабочем месте на основе опыта, технические изменения и квалификация.

Важные понятия и концепции

Рабочая педагогика:

воспитательно-научный аспект;

воспитательно-практический аспект;

школьная рабочая педагогика;

производственная рабочая педагогика;

инструктаж; краткосрочное обучение;

труд;

значение рабочей педагогики в свете быстрого технического развития;

предметные сферы рабочей педагогики.

Литература

REFA-Verband fuer Arbeitsstudien und Betriebsorganisation: Methodenlehre der Betriebsorganisation: Arbeitspaedagogik, 2. Aufl., Muenchen: Hanser 1989 (Autor G. P. Bunk). Kap. 1: Arbeitspaedagogik als System.

Riedel, J. : Einfuehrung in die Arbeitspaedagogik, Braunschweig: Westermann 1967. Kap. 1: Einleitung. Kap. 2: Grundlegung.

Schelten, A. : Grundlagen der Arbeitspaedagogik, Stuttgart: Steiner 1987. Kap. A. : Begriff, Aktualitaet und System der Arbeitspaedagogik. Kap. B. 1: Die Handlungsregulation.

Б. НЕКОТОРЫЕ ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ И ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В гл. А. 4 на рис. 18 были названы области профессиональной педагогики. В дальнейшем необходимо представить отдельные аспекты из области основных положений и вопросов профессиональной педагогики. Начнем с дуальной системы профессионального обучения, как она представлена в Германии (п. Б. 1). Исходя из этой системы, обратимся к системам профессионального образования других стран, благодаря чему облегчится понимание системы профессионального обучения, действующей в Германии. Основными компонентами дуальной системы являются организационные формы начальной профессиональной подготовки в сравнении (п. Б. 3), а также положения об организации профессиональной подготовки (п. Б. 4). Особое значение сегодня приобретает профессиональное повышение квалификации, которое в своих основных чертах представлено в п. Б. 5. Повышение квалификации находится в настоящее время в центре политики и реформы профессионального образования (п. Б. 6). Последнее необходимо представить в кратком обзоре.

Б. 1. ДУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Дуальная система профессионального обучения включает в себя взаимодействие двух самостоятельных в организационном и правовом отношении носителей образования в рамках официально признанного профессионального обучения. Понятие “официально признанное профессиональное обучение” подразумевает, что начальная профессиональная подготовка осуществляется в соответствии с положениями закона о профессиональном образовании. Другими словами, дуальная система означает следующее: две учебно-производственные среды, а именно предприятие и профессиональная школа, действуют сообща во имя общей цели – профессиональной подготовки обучаемых. Понятие “дуальная система профессионального обучения” исходит от немецкого комитета по вопросам воспитания и образования (1964) и принадлежит в этом комитете педагогу в области профессионального обучения Абелю (1908-1965, высшее техническое училище Дармштадт) (см. Грюнер, 1984, с. 19).

Отличительные признаки дуальной системы профессионального обучения

Рис. 1 (нумерация рисунков начинается в этой и последующих главах снова) воспроизводит в упрощенном виде отличительные признаки дуальной системы профессионального обучения. На преимуществах и недостатках этой системы обучения с точки зрения педагогики следует остановиться особо.

Отличительные признаки (в упрощенном виде)

	Учебно-производственная среда – предприятие	Учебно-производственная среда – школа
1	Обучение: <ul style="list-style-type: none">– рабочее место,– учебная мастерская,– внутрипроизводственное обучение	Обучение: <ul style="list-style-type: none">– учебное помещение,– демонстрационное помещение,– лаборатория /мастерская профессиональной школы
2	“Профессионально-практическое обучение”	“Профессионально-теоретическое обучение” Продолжение общего образования
3	Положение об организации профессиональной подготовки, действительное для всего федерального государства	Учебный план, действительный для одной федеральной земли
4	Юридический контроль: “компетентная инстанция” (Закон о профессиональном образовании)	Юридический контроль: единый для отдельной федеральной земли
5	Определяет выпускной экзамен по профессиональной подготовке	

Рис. 1. Отдельные упрощенные отличительные признаки дуальной системы профессионального обучения

1. В дуальной системе ведутся поиски педагогического взаимодействия двух учебно-производственных сред – предприятия и школы. На предприятии обучение осуществляется на учебных местах: рабочее место, учебная мастерская и внутрипроизводственное обучение. В профессиональной школе обучение производится на занятиях, т. е. в учебных помещениях. Сюда входит обучение в демонстрационном помещении, лаборатории или мастерской профессиональной школы.

2. В очень упрощенном виде на рисунке представлены профессионально-практическое обучение на предприятии и профессионально-теоретическое в профессиональной школе. Эти названия взяты на рис. 1 в кавычки. Под этим подразумевается старая точка зрения: на предприятии приобретается “что” и “как”, а в школе “почему”. Сегодня, по мере того как профессиональные квалификации учебной профессии (например, механика или электронщика для отраслей промышленности) становятся все более теоретически сложными, увеличивается значение этой давней точки зрения. На предприятии навыки и знания могут передаваться только со все более возрастающим теоретическим наполнением. Наоборот, теория в профессиональной школе, становящаяся все более комплексной, нуждается в непосредственном деятельностном превращении, чтобы остаться способной к усвоению. Например, основы языка управления для управляемых от ЭВМ станков (станков с числовым программным управлением – ЧПУ) нельзя разрабатывать только теоретически в профессиональной школе на доске. Изученное необходимо применять на практических примерах управления конкретными машинами, чтобы непосредственно получить обратную информацию для теоретических рассуждений. Это можно осуществить в школе, например, при моделировании на персональном компьютере управления станков с ЧПУ.

Профессионально-практическое обучение на предприятии и профессионально-теоретическое в профессиональной школе пересекаются. В сфере пересечения существует область, которая сегодня приобретает все большее значение. Это экспериментально-конструктивное обучение в специальных помещениях, которые оборудованы по типу лабораторий. Здесь проводятся технологические эксперименты и конструирующие упражнения. Предполагается, что профессиональная школа возьмет на себя это экспериментально-конструктивное обучение, в особенности, для малых и средних предприятий. Для такого обучения профессиональная школа имеет в распоряжении высококвалифицированных преподавателей.

К образовательному назначению профессиональной школы наряду с профессионально-теоретическим обучением относится продолжение общеобразовательного обучения. Таким образом, обучение в профессиональной школе подразделяется на профессионально-ориентированное

обучение и обучение, не имеющее профессиональной направленности, т. е. общеобразовательное.

3. Преимуществом обучения на предприятии является наличие положения об организации профессиональной подготовки. Оно регулируется на уровне федерального государства. Это означает, что положение об организации профессиональной подготовки по определенной учебной профессии действительно для предприятий всех федеральных земель. Ему противостоит программа по соответствующей учебной профессии в профессиональной школе, действительная для отдельной федеральной земли. Это означает, что каждая земля при обучении определенной учебной профессии может руководствоваться собственной учебной программой. Положения об организации профессиональной подготовки, заново разработанные, согласовываются на уровне постоянной конференции министров культуры и образования земель ФРГ (КМК) с параллельно составленными ориентировочными учебными программами. Разработанная на уровне КМК ориентировочная учебная программа носит рекомендательный характер при составлении учебной программы на уровне федеральной земли. Федеральная земля может принять без изменения ориентировочную учебную программу по определенной профессии на уровне КМК в качестве учебной программы для своей земли. Федеральная земля Бавария, например, разрабатывает на базе ориентировочной учебной программы по определенной учебной профессии на уровне КМК свою собственную учебную программу для соответствующей учебной профессии (см. Положение об организации работы комиссии по составлению учебных программ при государственном институте школьной педагогики, 1983).

4. Юридический контроль за профессиональным обучением на предприятии согласно закону о профессиональном образовании ФРГ осуществляет "компетентная инстанция". Это могут быть промышленные, торговые или ремесленные палаты. Юридический контроль за школьным обучением в дуальной системе возложен на министерство по вопросам культуры и просвещения и подчиненные ему инстанции соответствующей федеральной земли. В Баварии этот действительный для определенной федеральной земли контроль регулируется следующими законами: Баварский закон о воспитании и обучении, закон о профессиональном школьном обучении, закон об обязательном школьном обучении.

5. Выпускные экзамены в системе профессионального обучения проводятся согласно закону о профессиональном образовании. Содержание и проведение экзаменов находятся в ведении предприятия, т. е. "компетентной инстанции" профессионального обучения, например палаты.

КООПЕРАЦИЯ

КООРДИНАЦИЯ

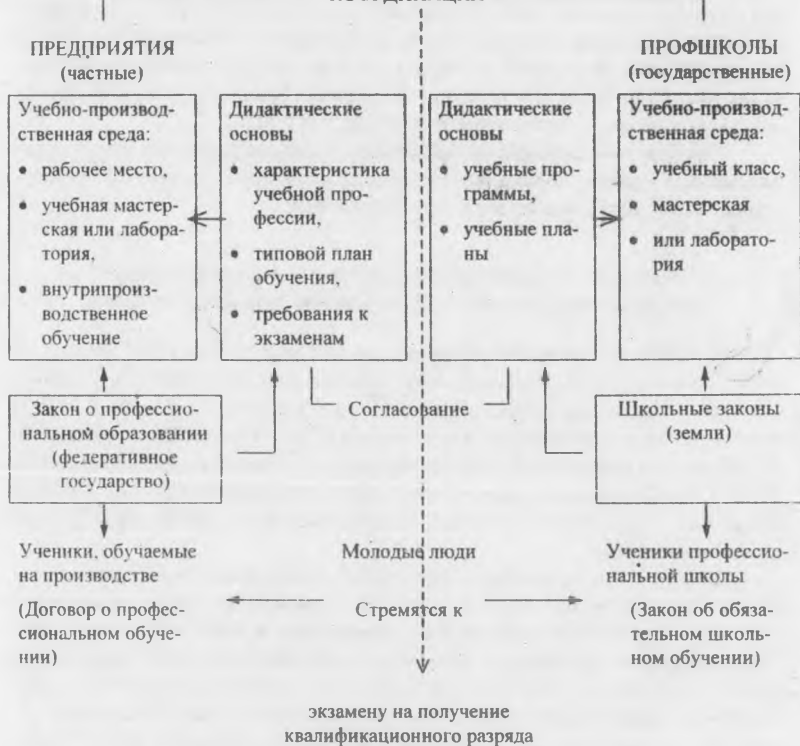


Рис. 2. Структура дуальной системы профессионального обучения по Й. Мюнху (1984)

Социальные партнеры (работодатели и работающие по найму) составляют две трети в экзаменационной комиссии, представители профессиональной школы – одну треть. Тот факт, что проведение экзамена входит в обязанности предприятия, не исключает участия профессиональной школы в подготовке и проведении выпускного экзамена. Последнее относится, в особенности, к выпускным экзаменам в ремесленничестве.

На рис. 2 представлена структура дуальной системы профессионального обучения. Здесь под дидактическими основами вместо понятия "положение об организации профессиональной подготовки" приведены три важные составные части положения, а именно характеристика учебной профессии, типовой план обучения, требования к экзаменам. Из рис. 2 становится ясно, что молодые люди в системе профессионального образования имеют двойной статус: с одной стороны, они – обучаемые на производстве, с другой – ученики профессиональной школы.

Прежде чем перейти к проблемам дуальной системы профессионального обучения, необходимо привести некоторые данные по профессиональному обучению на всей территории ФРГ.

Некоторые статистические данные по дуальной системе профессионального обучения в бывшей Западной Германии

В 1988 г. общее число обучаемых в ФРГ составляло 1 657 960 чел. С 1987 г. можно снова констатировать превышение предложения ученических мест над спросом. Превышение пока не достигло 12, 5%, но в 1989 г. приблизилось к этой отметке и составило 11, 0% . Только при превышении 12, 5% можно говорить об удовлетворительном предложении ученических мест, что обеспечивает претендентам достаточный выбор любой учебной профессии. Что касается баланса ученических мест, необходимо упомянуть два момента.

Баланс – это статистика в масштабах всей страны. Она скрывает различия между федеральными землями. В отдельных регионах, например в Нижней Саксонии и Северном Рейн-Вестфалии, в 1989 г. у молодых людей также были проблемы в получении ученического места. Напротив, в Баден-Вюртемберге и Баварии предложение ученических мест очень увеличилось и существенно превысило региональный спрос. Подробные изложения, в частности по отдельным профессиям, содержит отчет о профессиональном образовании (Федеральное министерство образования и науки, 1990).

В целом сегодня можно констатировать ослабление напряженности на рынке ученических мест по сравнению с прошлым: становится больше ученических мест, чем претендентов по любой учебной профессии во всех регионах. Напротив, в будущем речь пойдет скорее о том, чтобы обеспечить потребность в молодых специалистах.

ОБУЧАЮЩИЕСЯ ПО СФЕРАМ ОБУЧЕНИЯ 1977 - 1988

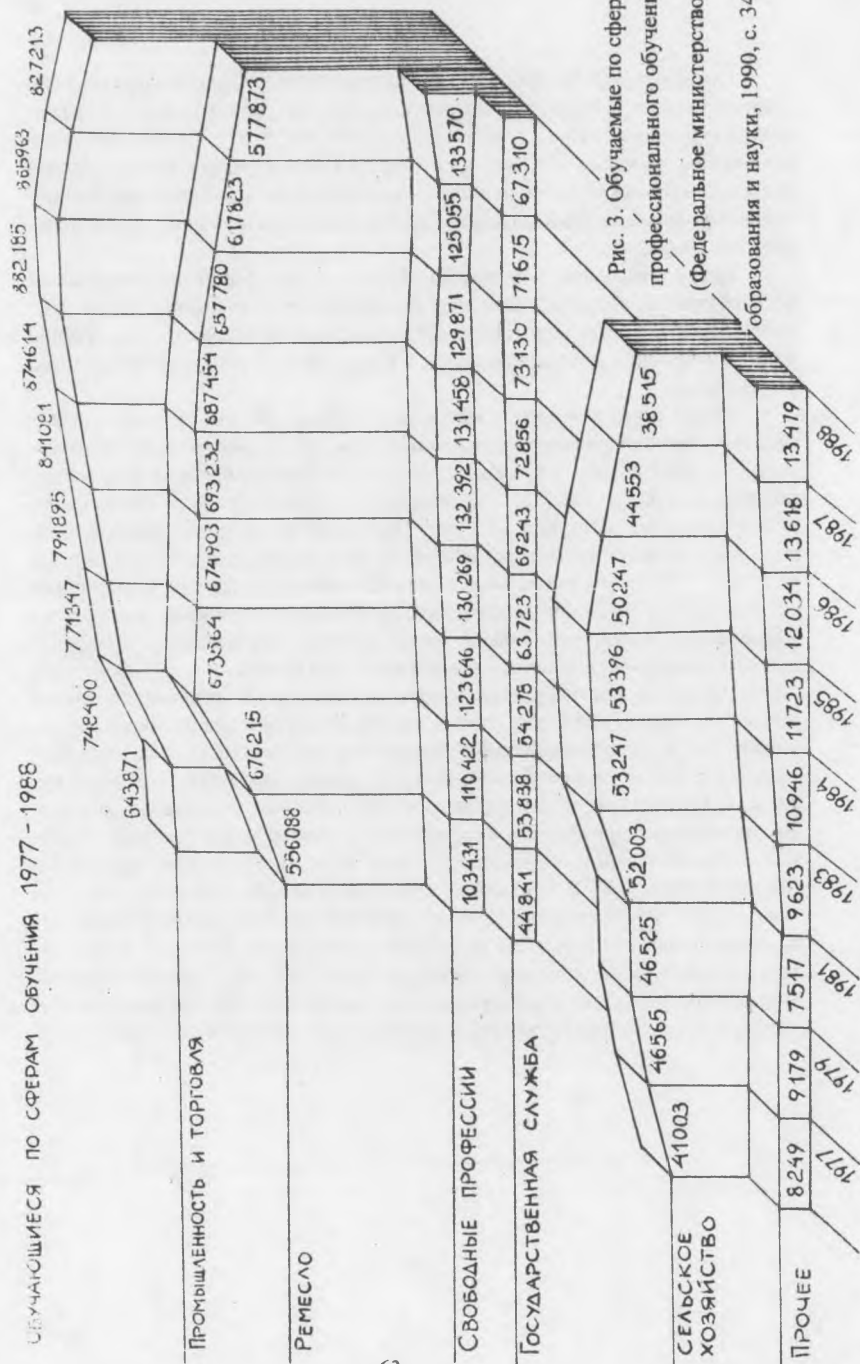


Рис. 3. Обучаемые по сферам профессионального обучения (Федеральное министерство образования и науки, 1990, с. 34)

Примечателен тот факт, что в процессе демографического развития в дуальной системе обучалось значительно больше учеников за период времени с середины 1970-х гг. до сегодняшнего дня, т. е. с 1,3 млн чел. в середине 70-х их число возросло до более 1,8 млн в середине 80-х гг. Дуальная система должна была решить количественную проблему профессионального обучения. Необходимо отметить значительный прирост ученических мест в системе.

Рис. 3 показывает количество обучаемых по сферам профессионального обучения, согласно которому большинство обучается в сфере промышленности и торговли. После начального относительного увеличения доли обучаемых в ремесленничестве к концу 70-х гг. сейчас их количество уменьшается.

Рис. 4 воспроизводит в масштабах страны средний возраст обучаемых и их школьное первоначальное образование. Из рис. 4 следует, что сегодня средний возраст обучаемых повысился. Раньше средний возраст находился на уровне 16,6 лет. По последним данным средний возраст обучаемых в 1988 г. составил 18,7 лет. Причиной этого может быть, например, продление общего образования до вступления в профессиональное обучение. Мы имеем также дело с давними претендентами на ученические места в профессиональном обучении. Изменилось отношение к спросу на ученические места, все больше полноправных обучающихся начинают профессиональное обучение. Следствием этого является тот факт, что школа, в особенности профессиональная, становится школой не только для молодежи, но для более зрелых людей. В дидактическом плане это означает, что в профессиональной школе должны применяться методы обучения, все более удовлетворяющие требованиям взрослых. Это такие методы, которые на первый план выдвигают практическое направление профессионально-теоретического содержания в комплексном процессе обучения. (О комплексном обучении см. далее в гл. В. Дидактика профессионального обучения.) В психолого-социальном аспекте обучения это означает, что в настоящее время ученики профшколы сильнее, чем раньше, охвачены процессом отделения от родительского дома. Выезд из родительского дома, с одной стороны, оправдан зрелостью, но, с другой стороны, экономически трудно осуществим из-за продолжительного времени обучения, которое может растянуться далеко за двадцатилетний возраст.



Школьное первоначальное образование обучаемых в масштабах страны (1988):

без свидетельства об окончании главной школы или без одногодичной допрофессиональной подготовки	3 %
со свидетельством об окончании главной школы или школьная одногодичная базовая профессиональная подготовка	41 %
со свидетельством об окончании реальной или равноценной школы, или профессионального специализированного училища	42 %
со свидетельством, дающим право поступления в высшее или высшее специальное учебное заведение	14 %

Рис. 4. Средний возраст и школьное первоначальное образование обучаемых (Федеральное министерство образования и науки, 1990, с. 42, 39)

Школьное первоначальное образование обучаемых в масштабах страны представлено сегодня более чем 50 % учеников, которые имеют среднее образование или свидетельство, дающее право поступления в высшее или высшее специальное учебное заведение. Увеличивающееся число обучаемых с такими свидетельствами (среди них имеются также прервавшие обучение и выпускники высшего учебного заведения) неизменно приводит к размышлению, каким образом можно содействовать их обучению в профессиональной школе, создавая, например, отдельные классы или предлагая занятия по выбору. Рис. 4 дает представление о тенденции развития школьного первоначального образования. Это не исключает того, что по отдельным группам профессий или учебным профессиям, особенно в ремесленничестве, школьное первоначальное образование может более склоняться к уровню образования ниже среднего.

После приведенных статистических данных по дуальной системе профессионального обучения в дальнейшем речь пойдет о том, чтобы дать качественную оценку преимуществам и недостаткам этой формы профессионального обучения.

Преимущества и недостатки дуальной системы профессионального обучения

1. К недостаткам, или проблемам, дуальной системы можно отнести следующие: во времена экономического кризиса, а также в годы повышенного спроса нет достаточного предложения ученических мест (рис. 5). При экономическом спаде существует опасность, что предприятия будут экономить на профессиональном обучении и предоставят меньше ученических мест.

Недостатки дуальной системы профессионального обучения

1. Нет достаточного предложения ученических мест во времена экономического кризиса, а также в годы повышенного спроса.

Частично: недостаточное согласование между системами профессионального обучения и занятости

2. Трудность в согласовании содержания обучения на предприятии и в школе

3. Различное качество обучения, особенно на уровне предприятий.

Решение: межпроизводственный учебный центр

4. Возможное выполнение обучаемыми работ, не связанных с процессом обучения

Преимущества дуальной системы профессионального обучения по сравнению с альтернативной исключительно школьного профессионального обучения

1. Связь профессионального обучения с практикой

Серьезный характер обучения

Ранний учет предприятием технологических изменений

2. Раннее включение молодых людей в мир взрослых

Рис. 5. Качественная оценка дуальной системы профессионального образования, без притязаний на завершенность

Прирост рождаемости может происходить неравномерно и привести к количественному колебанию спроса на рынке ученических мест. С этими колебаниями должна справляться самоуправляемая экономика с достаточным предложением ученических мест. Длительное время не было достигнуто превышения уровня 12,5% для достаточного выбора ученических мест. Лишь в 1989 г. почти приблизились к этому значению. Ряд лет отмечался скорее недобор. Это происходило от того, что пик рождаемости 1950-х и 60-х гг. пришелся на рынок ученических мест.

Если встречаются вместе оба фактора, а именно экономический кризис и годы спроса, то достаточное предоставление развивающейся экономикой ученических мест может стать проблемой.

Отчасти в дуальной системе может существовать недостаточное согласование между системами профессионального обучения и занятости. Подготовленные в ремесленной сфере специалисты частично переходят в другие области экономики (прежде всего в промышленность): (см. Г. Штегман, 1986). Доля молодых специалистов по некоторым учебным профессиям может превысить средние значения, поэтому эти выпускники в большей степени подвержены риску при трудоустройстве. Доля молодых специалистов пропорциональна отношению числа выпускников профессионального обучения к числу работников, занятых в соответствующей профессии. Высокие квоты раньше существовали, например, у пекарей, помощников врача и парикмахеров (см. Хаберни, 1986).

2. Следующая проблема дуальной системы профессионального обучения вытекает из того, что между предприятием и школой не существует достаточного согласования в содержании обучения. Проблема согласования явствует уже из структуры дуальной системы. Две учебно-производственные среды (предприятие и школа) в административном и правовом отношении совершенно отделены друг от друга. Нет совместного центра управления, дающего распоряжения. Предприятие и школа – это две самостоятельные организации, которые могут существовать только сами по себе. Общая задача – это профессиональное обучение молодежи или взрослых людей, которые выступают в качестве обучаемых на предприятии или в качестве учеников в профессиональной школе. Можно достигнуть согласования содержания между положением об организации профессиональной подготовки и ориентировочной учебной программой на уровне КМК* и соответствующей учебной программой на уровне отдельной земли. Проблема упирается в местные структуры. В одном классе профшколы могут быть обучаемые с различных предприятий. Если на этих предприятиях при обучении ориентируются главным образом на за-

* КМК - постоянная конференция министров культуры и образования земель ФРГ

каз, то обучаемые имеют различный профессионально-практический уровень знаний. Для одних профессионально-теоретические занятия по содержанию опережают профессионально-практические, для других – идут равномерно с ними, для третьих – отстают от них. Таким образом, содержательный уровень обучения по отношению к определенной теме может сильно отличаться у обучаемых от предприятия к предприятию. В то время, когда некоторые обучаемые углубленно занимались определенными профессионально-практическими задачами, другие только касались их. Иные могут эти задачи на своем предприятии даже не обнаружить. Сюда относятся регионально-специфические экономические условия, которые приводят к тому, что обучаемые знакомятся, например, только с определенными типами машин на предприятии, а в профессиональной школе главное внимание уделяется общему для всех типов машин профессионально-теоретическому образованию.

3. Другая проблема дуальной системы профессионального обучения звучала уже в приведенных выше рассуждениях. Это проблема различного качества профессиональной подготовки на уровне предприятий. На крупном предприятии систематическое обучение в учебной мастерской продолжается сегодня уже более года, иногда до двух лет и свыше. На малом предприятии в ремесленничестве обучение осуществляется больше в функциональных целях. Целенаправленный, систематический компонент обучения может в данном случае очень сократиться. Следует добавить, что при обучении по заказу предприятия и специализации в определенных видах деятельности существует опасность, что положение об организации профессиональной подготовки реализуется не в достаточной степени.

Упрощенно о дуальной системе профессионального обучения можно сказать: обучение неравнозначно обучению. При этом имеется в виду, что могут существовать значительные качественные различия в профессиональной подготовке. Эти различия прослеживаются от одной учебной профессии к другой и могут существовать также внутри учебной профессии в зависимости от типа предприятия, на котором осуществляется профессиональное обучение. Качественные различия имеют место также между профессиональными школами, особенно в оснащении и укомплектовании штатными преподавателями. Но значительные качественные различия существуют на предприятиях, осуществляющих профессиональную подготовку.

Ответом на различное качество обучения на предприятиях является создание межпроизводственных учебных центров для малых и средних предприятий с частичным финансированием со стороны государства. В этих учебных центрах должны приобретаться такие профессионально-практические знания и навыки, которые нельзя получить на предприятиях,

осуществляющих профессиональное обучение. Таким образом, в настоящее время возникла третья учебно-производственная среда наряду с предприятием и профшколой. Дуальная система становится триальной. Проблема согласования как в содержательном, так и в организационном плане еще более возрастает.

4. Последняя упомянутая здесь проблема дуальной системы состоит в возможном выполнении обучаемыми работ, не связанных с профессиональным обучением. Другими словами, обучаемый используется главным образом как рабочая сила на предприятии и получает недостаточную профессиональную подготовку. При этом в качестве аргумента ссылаются на времена реформы профессионального образования в конце 1960-х – начале 70-х гг. В это время дуальная система сильно подвергалась критике. Одним из наиболее часто повторяющихся аргументов было возможное злоупотребление обучаемых в качестве “чистой” рабочей силы. Насколько сегодня изменилась ситуация, которая раньше наблюдалась в отдельных случаях, нельзя полностью констатировать. Здесь необходимо упомянуть два момента:

а) обучаемые чаще используются в качестве рабочей силы на малых предприятиях. Чем больше предприятия, осуществляющие профессиональную подготовку, тем больше возможностей для систематического обучения в учреждениях, аналогичных школьным, как учебные мастерские на предприятиях и учебные классы. Но с другой стороны, чем крупнее обучающие предприятия, тем труднее сегодня обучаемым участвовать в производстве и получать подготовку в соответствии с профессиональными требованиями;

б) изучение деятельности, если речь идет не о ее видах, чуждых обучению, является предметом профессионального обучения.

К любому профессиональному занятию относятся монотонные, повторяющиеся, а также изматывающие силы виды деятельности, которые должны быть изучены во время профессионального обучения. Работа с опорами – часть профессиональной деятельности электромонтажника. Аргумент возможного злоупотребления обучаемых в качестве рабочей силы только тогда приобретает значение, когда в ходе выполнения работы не учитываются интересы обучения. С аргументом возможного злоупотребления обучаемого в качестве “чистой” рабочей силы нужно обходиться осторожно. Эта возможная проблема звучит по-разному в зависимости от учебной профессии и от типа обучающего предприятия.

После рассмотрения недостатков дуальной системы профессионального обучения необходимо перейти к преимуществам этой системы (см. рис. 5). Многообразным проблемам противостоят два важных преимущества. Преимущества всегда следует рассматривать по отношению к

альтернативе, а именно исключительно школьному профессиональному обучению.

1. Одним из преимуществ является то, что в дуальной системе обучение связано с профессиональной практикой. Говорят также, профессиональное обучение носит серьезный характер. Профессионально-практические знания и навыки можно приобрести в мастерской школы. Но практическое применение умений и навыков в школе можно только копировать, а не использовать их в соответствии с действительностью. То же самое относится к учебным мастерским на предприятиях при условии, если обучаемый во время всего процесса подготовки их почти не покидает и не знает производственных будней. Чтобы подчеркнуть данный аргумент связи обучения с профессиональной практикой как преимущество дуальной системы, можно упрощенно представить себе следующее: на школьной кухне начинающие повара могут готовить блюда. Но только в загородном ресторане начинающий повар знакомится, например, при внезапно подъезжающих автобусах с туристами с рабочей действительностью, т. е. с работой в условиях нехватки времени. Приготовленные блюда гостями принимаются или не принимаются. Это значит, блюда оцениваются более верным способом, чем в школе. В школьных мастерских обучающиеся профессии электромонтера могут смоделировать на демонстрационных стендах целую домовую внутреннюю проводку. Многообразие различных требований на строительных площадках, например, в старом жилом доме трудно воспроизвести в мастерской. Поэтому обучаемый на небольшом электротехническом заводе, как и в школьной мастерской, может быть вынужден снова демонтировать свою готовую внутреннюю проводку на демонстрационном стенде. Смысл работы теряется.

О преимуществе соединения профессионального обучения с профессиональной практикой можно сказать следующее: технологические изменения на предприятии своевременно учитываются и быстро проникают в профессиональное обучение. Предприятие, чтобы выжить, должно производить продукцию в соответствии с потребностями рынка, а это требует быстрого внедрения новой техники. Последняя должна относительно быстро найти доступ в профессиональное образование. Государственная, чисто школьная система профессионального обучения менее охотно реагировала бы на технологические изменения, чем предприятие, у которого существует большая потребность к изменению.

2. Второе преимущество дуальной системы профессионального обучения состоит в том, что молодежь рано входит в мир взрослых. Это воспитательный аргумент. Молодой человек, который во время профессионального обучения на предприятии находится на рабочем месте в рабочей бригаде, узнает через свой труд в серьезных ситуациях кое-что о значении

собственной персоны. Он уже не ученик, который просто сознательно отнесится к жизни, а человек, действующий творчески и ответственно. Его деятельность, пусть даже частично, оплачивается. В то же время он знакомится с различными представителями мира взрослых, с которыми он вместе работает в бригаде, т. е. с людьми различного возраста, происхождения и образования. Если бы профессиональное обучение проходило только в школах с полной учебной неделей, то представителями мира взрослых были бы учителя, всегда представляющие ограниченный круг общения для учеников. А. Шелтен воспроизводит в прозе размышления ученика на эту тему с очень личностной точки зрения. Автор Уве Вандрей, подытоживая пройденный путь, описывает свои личные впечатления о времени ученичества на верфи в Гамбурге в 1950-е гг.

Наш край

Сейчас, когда годы ученичества остались позади, знаешь край между восточными и западными воротами лучше. Коричневые тона ржавчины, желтизна газовых баллонов, зелень ящиков для инструментов, ярко-красный цвет машины заводской охраны. Чувствовали электрические удары при сварке, если железо было намочено дождем, и ответные удары, если режущее пламя попадало обратно в кислородную трубку. Учились усваивать приемы и читать чертежи. Знали, кого спросить и как работать прилежно, и какими путями нужно идти. Получили свое свидетельство об окончании профессионального обучения. Видели людей, искалеченных на производстве, подхалимов среди учеников, нервно-больных крикунов, заносчивых всезнаек, карьеристов.

Но были также дружеские голоса, сильные руки, ясные лица, головы, как Тедье Люерс. И одобрение, если что-то получалось, и критика, если было убого. "Тахло" людьми.

Я еще не совсем хорошо разбираюсь в них и знаю очень немногих. Слишком усердно работаешь молча, очень часто смотришь под ноги, слишком редко беседуешь с другими.

Наши следы на земле. Мы ее вспахали, засеяли, и мы собрали урожай. Но мы еще не сделали край нашим.

(Наш край. У. Вандрей, 1975, с. 89.)

Здесь раннее вовлечение молодых людей в мир взрослых рассматривается как преимущество дуальной системы профессионального обучения. Молодежь через дуальную систему приспособляется уже заблаговременно к миру взрослых. Иными словами, воспитуемые еще в наиболее пластичном возрасте учатся соблюдать принятые нормы мира взрослых.

Но было бы слишком самонадеянно подчинить учеников воле обучаемых, они бы тогда разучились самостоятельно мыслить, обучаясь в дуальной системе. Тщательно взвесив все обстоятельства, автор рассматри-

вает раннее вовлечение молодежи в мир взрослых как преимущество дуальной системы профессионального обучения. Обучающиеся познают в этой системе реальные отношения, которые им не может предложить школьная система обучения с полной учебной неделей. Эти реальные отношения действуют функционально педагогически. Школа способна действовать больше интенционально-педагогически.

В настоящее время в зарубежных странах дуальная система профессионального обучения пользуется особым вниманием. "Получившие квалификацию в Германии" – это своего рода знак качества именно для неакадемического профессионального образования. Здесь необходимо сделать некоторые замечания, которые подчеркивают, с точки зрения иностранцев, аспекты дуальной системы профессионального обучения, до сих пор не упомянутые (рис. 6). Только под углом зрения иностранных гостей, которые изучают немецкую систему профессионального обучения, становятся ясными некоторые особенности.

Дополняющие аспекты дуальной системы профессионального обучения

С точки зрения иностранцев, для дуальной системы (рис. 6) характерно, что в ФРГ невысокая безработица среди молодежи. Затраты на профессиональное обучение несет в значительной мере экономика. В основе системы профессионального обучения лежит собственная идейная позиция.

В ФРГ по сравнению с другими странами отмечается невысокая безработица среди молодежи. Например, во Франции в 1989 г. безработица среди молодежи составляла 21 %, в то время как в ФРГ 5 % (на май 1989, безработные в возрасте 15-24 лет в процентном отношении к молодым работающим, последующие данные с другими странами см. далее Лемске, 1987, Цедлер, 1988). Сравнительно низкая по сравнению с другими странами безработица среди молодежи в ФРГ объясняется также дуальной системой профессионального обучения (см. Г. Штегман, 1986). В такой стране, как, например, Франция, в количественном отношении нет такой развитой дуальной системы профессионального обучения, как в ФРГ. Конечно, относительно низкая безработица среди молодежи в ФРГ объясняется не только особой формой профессиональной подготовки, охватывающей широкие слои молодежи одного года рождения. Дуальная система скорее всего только одна из причин наряду с экономической структурой, конъюнктурной ситуацией и демографическим развитием.

Мнения о дуальной системе профессионального обучения с точки зрения иностранцев:

- (1) невысокая безработица среди молодежи в ФРГ;
- (2) затраты на профессиональное обучение несет в значительной степени экономика;
- (3) собственная идейная позиция, лежащая в основе системы.

Рис. 6. Дополняющие аспекты дуальной системы

Другой момент, вызывающий особый интерес у иностранцев, – это расходы на профессиональное обучение в дуальной системе. Особо отмечается, что обучающая экономика берет на себя значительную часть расходов на профессиональное обучение по сравнению с частичным финансированием государством межпроизводственных учебных центров. Подсчет расходов на обучение сложен. При этом следует различать общие и чистые расходы. Общие расходы – это расходы на обучение без вычетов доходов, полученных обучаемыми в рамках их собственной хозяйственной деятельности. Чистые расходы – это общие расходы за вычетом собственной, изготовленной обучаемым продукции (подробнее о расходах на обучение см. Фальк, 1986). С зарубежной точки зрения примечательно, что предприятие, особенно крупное предприятие, в собственных интересах инвестирует в значительной мере профессиональное обучение, чтобы иметь квалифицированных молодых специалистов. Это всегда является новшеством, если зарубежному гостю в своей стране известна только одна школьная система профессионального обучения, где государство должно нести расходы на профессионально-практическое обучение. Здесь государством могут быть сделаны строгие финансовые ограничения, особенно тогда, когда речь идет о быстром внедрении новых технологий в профессиональное обучение или о том, чтобы по всем возможным специальным направлениям проводить профессиональное обучение.

Необходимо упомянуть третий аспект дуальной системы профессионального обучения, интересный с зарубежной точки зрения. Основу этой системы составляет собственное духовное содержание, которое нельзя просто так экспортировать. Эта собственная идейная позиция немецких профессиональных педагогов отмечена, например, в исследовании Министерства воспитания канадской провинции Альберта о западногерманском профессиональном образовании.

При переносе дуальной системы в другие страны, полностью или частично, главное заключается в том, чтобы передать ее содержание. Это

го можно достичь лишь в течение длительного времени. В Германии дуальная система основывается на цеховой организации труда и поэтому на вековой традиции. Решающее значение для закрепления этой первоначально ремесленной формы профессионального обучения имел перенос этой формы в промышленность в начале этого столетия, где по сравнению с ремесленничеством были введены подготовка квалифицированных рабочих, а также статус квалифицированного рабочего или промышленного мастера.

После этих рассуждений о дуальной системе с точки зрения иностранцев следует еще раз взглянуть на нее с позиции немецких граждан. В дуальной системе намечается тенденция, которая может рассматриваться одновременно как актуальная проблема этой системы профессионального обучения. Эту проблему не следует присоединять к названным на рис. 5 преимуществам и недостаткам (рис. 7).

Актуальная проблема дуальной системы профессионального обучения:

Увеличивающееся влияние школы на производственную часть

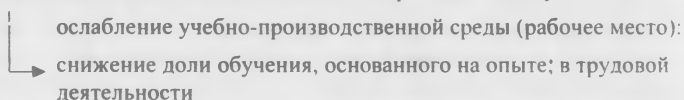


Рис. 7. Тенденция развития дуальной системы как актуальной проблемы

Увеличивающееся влияние школы на производственную сторону — это тенденция развития, которую можно констатировать в профессиональном обучении, особенно на крупных предприятиях. Это направление развития относится к средним и малым обучающим предприятиям, если все больше межпроизводственных учебных центров принимает участие в обучении. Содержательная причина для такой тенденции развития состоит в том, что, например, в циклах обучения по группе профессий металлообрабатывающей техники и электротехники постоянно увеличивается теоретическая часть, вследствие развития новой техники, а для этого в рамках профессионального обучения необходимо больше уделять внимания базовому образованию. Только по окончании профессиональной подготовки

наступает этап введения в профессиональную деятельность на новом рабочем месте, где широко применяется обучение на основе опыта. Об этом направлении развития речь пойдет отдельно в разд. Б. 4.

В следующем разделе речь пойдет о системах профессионального образования других стран.

Выводы

Дуальная система профессионального обучения включает в себя взаимодействие двух самостоятельных в организационном и правовом отношениях носителей образования в рамках официально признанного профессионального обучения. Две учебно-производственные среды, а именно предприятие и профессиональная школа, действуют сообща во имя общей цели – профессиональной подготовки обучаемых.

Общее число обучаемых в 1988 г. в масштабе всей страны составило 1 657 960 чел. Общий баланс ученических мест с 1987 г. снова положительный с четким превышением ученических мест в 1989 г. Дуальная система с середины 1970-х до 80-х гг. должна была справиться со значительной количественной проблемой профессионального обучения.

Средний возраст обучаемых повысился и это приводит к тому, что профессиональная школа становится школой для молодых взрослых. Школьное первоначальное образование обучаемых по стране представлено сегодня более 50 % учеников, которые имеют среднее образование или свидетельство, дающее право поступления в высшее специальное учебное заведение.

Проблемы дуальной системы профессионального обучения состоят в следующем: недостаточное предложение ученических мест во времена экономического кризиса и в годы повышенного спроса; трудности в согласовании содержания обучения между предприятием и школой; различное качество подготовки, особенно на предприятии; возможное выполнение обучаемыми работ, не связанных с профессиональным обучением.

Преимуществами дуальной системы по сравнению с альтернативой исключительно школьного профессионального обучения являются связь профессионального обучения с практикой, а также раннее вовлечение молодых людей (юношей) в мир взрослых.

С точки зрения иностранцев, особенно примечательно, что в дуальной системе расходы на профессиональное обучение в значительной мере несет экономика. Далее, в основе системы – исторически сформировавшееся духовное содержание. Актуальная проблема дуальной системы состоит в усиливающейся тенденции влияния школы на производственную сторону. Это ведет к ослаблению учебно-производственной среды

(рабочее место) и тем самым к уменьшению доли опытного обучения в трудовой деятельности.

Важные понятия и концепции

Дуальная система профессионального обучения:

— понятие,

— характерные признаки.

Баланс ученических мест.

Изменение общего числа обучаемых.

Средний возраст и школьное первоначальное образование обучаемых.

Преимущества и недостатки (проблемы) дуальной системы.

Взгляд на дуальную систему с точки зрения иностранцев.

Актуальная проблема дуальной системы.

Литература

Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 1990, Bad Honnef: Bock 1990 (Grundlagen und Perspektiven fuer Bildung und Wissenschaft, 26). Teil I: Berufliche Bildung: Chancen fuer die Menschen, Fachkraefte fuer die Wirtschaft. Teil II, Kap. 1: Quantitative Entwicklung der Berufsausbildung. Teil II, Kap. 2: Regionale Entwicklung der Berufsausbildung.

Bunk, J. P.: Einfuehrung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspaedagogik, Heidelberg Quelle und Meyer 1982 (Uni-Tauschenbuecher 1172). Kap. 3. 2: Das duale System der Berufsausbildung.

Kutschka, G.: Das System der Berufsausbildung, in: H. Blankertz u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung Zwischen Schule und Beruf, Teil 1: Handbuch, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaften, Bd. 9. 1, hrsg. v. D. Lenzen, Stuttgart: Klett 1982, S. 203-226.

Muench, J.: Das berufliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, hrsg. v. Europaeischen Zentrum fuer die Foerderung der Berufsbildung, 2. Aufl., Luxemburg: Amt fuer amtliche Veroeffentlichungen der Europaeischen Gemeinschaften 1987. Kap. 3: Das duale System der Berufsbildung

Schmiel, M., K. -H. sommer: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspaedagogik, Muenchen: Ehrenwirth 1985. Kap. 3. 2: Berufsausbildung im 'dualen System'.

Stegmann, H.: Das duale System im Blickpunkt: Strukturen, Entwicklungen und zukuenftige Probleme in der betrieblichen

Berufsausbildung, in: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 9/1986.

Stratmann, K., Schloesser, M.: Das duale System der Berufsausbildung: Eine historische Analyse seiner Reformdebatten, Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Foerderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1990. Teil II: Ausgestaltung und Modifikation des Dualen Systems seit 1945

Wittwer, W., M. Pilnei: Die ungleichen Partner: Berufsbildung in der Bundesrepublik: Strukturen, Probleme, Perspektiven, Weinheim: Beltz 1986. Kap. 5: 'Die ungleichen Partner': Duale Ausbildung in Schule und Betrieb. Kap. 6: 'Jedem eine Chance?' Die Grenzen des dualen Systems

Б. 2. СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДРУГИХ СТРАН

Если следовать критерию сравнения роли государства в профессиональном образовании отдельной страны, можно выделить три основные модели (по В.-Д. Грайнерту, 1988 и Р. Цедлеру, 1988, модифицированы). Это – рыночная модель, школьная модель и дуальная система. Здесь же находится смешанная система (рис. 8).

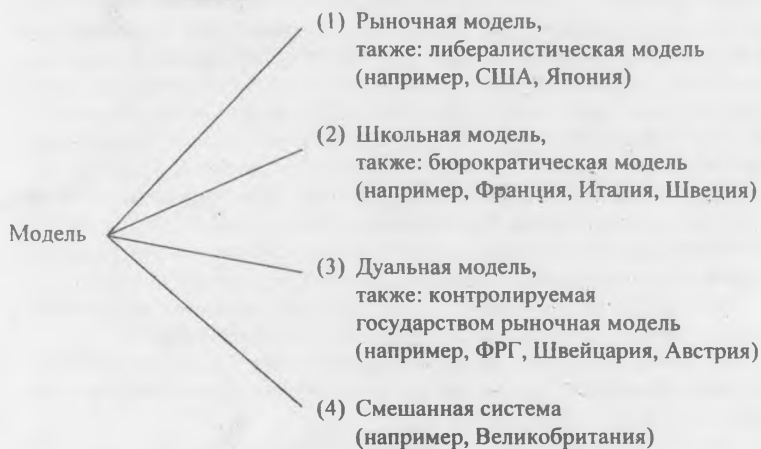


Рис. 8. Модели профессионального образования (по В.-Д. Грайнерту, 1988 и Р. Цедлеру, 1988, модифицированы)

В рыночной модели (1), называемой также либералистической, государство играет второстепенную роль в процессе профессионального образования (см. рис. 8). Профобразование в значительной степени свободно от влияния государства. Эта модель является господствующей, например, в США и Японии. В странах с рыночной моделью действует общеобразовательная школьная система продолжительностью обучения, как правило, 11 или 12 лет, представленная, например, в форме средних школ с профобучающими курсами без получения по окончании формального сертификата. Вне зависимости от государственных инструкций по окончании общеобразовательной школы проводится профессиональная подготовка, имеющая непосредственную производственную направленность. При этом обучают тем квалификациям, которые пользуются спросом на рынке труда. Носители профессионального образования – предприятия, как в Японии, и коммуны с колледжами, как в США, проводящие профобучение в тесной зависимости от рыночного спроса. Рыночная стоимость колледжа зависит, к примеру, от посреднической квоты его выпускников.

Вторая модель (2), противоположная рыночной, – школьная, называемая также бюрократической. Ее можно встретить во Франции, Италии, Швеции, а также во многих странах третьего мира. Только государство планирует, организует и контролирует процесс профессионального обучения. Профобучение проводится на второй ступени среднего образования в профессиональных школах с полной учебной неделей. Этот профессиональный школьный путь получения образования тесно связан с общеобразовательным школьным, т. е. сертификаты об окончании общеобразовательных школ позволяют поступить в соответствующие профессиональные школы с полной учебной неделей. Свидетельства об окончании таких профшкол дают формальное право получения профессиональных квалификаций, подразделяющихся согласно тарифным ставкам. Частные предприятия не выполняют в процессе профобучения никакой функции. Для школьной модели характерны ярко выраженные претензии государства на единоличную ответственность за профобучение и, как следствие, особая роль управляющей системы в планировании, проведении и контроле профессиональной подготовки в профшколах с полной учебной неделей.

Так как школьная модель противоположна дуальной модели, необходимо особо рассмотреть отдельные механизмы ее действия:

а) количественный – государство устанавливает предложение в профобучении. Наиболее хорошо эта система функционирует через предложение некоторых базовых профессий;

б) качественный – государство определяет качество профессиональной подготовки. Качество подготовки не направлено непосредственно на практическое использование в производстве;

в) государство обеспечивает систематизированное, профессиональное обучение с четко выраженной педагогической доминантой. Это происходит на довольно высоком уровне бюрократического планирования, проведения и контроля;

г) государство финансирует профобучение. Государственный бюджет, как правило, ограничен, поэтому в годы повышенного спроса на профобразование оно не может быть гарантировано;

д) лучше всего функционирует школьная модель при проведении курсов

профобучения, где не требуется оснащения большим количеством аппаратуры. Это, например, обучающие курсы в коммерческо-управляющей сфере, не требующие больших затрат и проводимые с помощью моделирования. Здесь школьная модель профессионального образования себя наиболее оправдывает. Проведение обучающих курсов по техническим специальностям требует хорошо оснащенных аппаратурой помещений, например, при обучении профессии промышленного механика (специальность – производственная техника). В данном случае школьной модели профобучения трудно справиться с возникающими затратами.

Третья модель (3) – дуальная система (см. рис. 8). Ее можно рассматривать как контролируемую государством рыночную модель, представленную на немецко-говорящей территории в ФРГ, в Швейцарии и в Австрии. Она также является господствующей в Дании и Ирландии.

Дуальная система занимает промежуточное положение между рыночной и школьной моделями с четко выраженной тенденцией сближения с рыночной. При дуальной системе роль государства заключается в том, что профобучение осуществляется по рыночным законам частной экономики, но эта частная экономика, в свою очередь, регулируется государством с помощью правовых норм. Другими словами, частные предприятия, а также внепроизводственные носители образования (фонды, объединения, союзы и т. д.), проводят профессиональную подготовку по условиям, устанавливаемым государством. Эти условия прежде всего представлены в законе о профессиональном образовании. Таким образом, можно сказать, что частная правовая сфера рынка связана с общественной правовой сферой государства.

Сущность дуальной системы была уже подробно рассмотрена выше. В данном контексте следует особо выделить некоторые механизмы ее действия по сравнению со школьной моделью:

а) количественный – экономика определяет предложение в сфере профобучения;

б) качественный – обучение имеет практическую производственную направленность. Государство и социальные партнеры (работодатели и

профсоюзы) действуют во имя общих целей. Хотя профобучение осуществляется за счет частной экономики, оно проводится согласно государственным типовым инструкциям (например, закону о профобразовании);

в) государство не может обеспечить проведение систематического профессионального обучения с четко выраженной педагогической составляющей в его производственной части;

г) государство финансирует только профессионально-школьную часть профобучения. Это меньшая часть. Затраты на большую часть, производственное обучение, несут, как правило, сами предприятия. Это не исключает, однако, участия государства в частичном финансировании производственного образования, например, межпроизводственных учебных заведений.

Четвертая модель (4) профессионального образования представляет собой смешанную систему (см. рис. 8). Она отличается тем, что элементы дуальной структуры интегрируются в рыночную или школьную модели. Так, например, в Великобритании представлена рыночная модель профессионального образования (см. В.-Д. Грайнерт, 1988). Однако в последнее время в результате введения в действие новой обучающей программы закладываются основы дуального профессионального обучения (см. С. Шарплес, В. Карти, 1988). Новая обучающая программа предусматривает двухгодичную базовую профессиональную подготовку на производстве и в школе. Школьной модели профессионального обучения придерживается Греция. В то же время существует слаборазвитая дуальная система, которая в будущем должна все более совершенствоваться.

Три названные модели профобучения: рыночная, школьная и дуальная – создавались в соответствующих странах в процессе исторического развития в течение столетий. Немецкая модель дуальной системы представляется наиболее развитой. Она является также наиболее сложной, так как, с одной стороны, она открыта (для частного предпринимательства), с другой стороны, регулируется типовыми положениями со стороны государства (ее школьная часть). Насколько она сложна, становится понятно, когда эту систему профессиональной подготовки объясняют зарубежным экспертам по профессиональному образованию.

В настоящее время усиливаются попытки ввести элементы дуальной системы в профобразование других стран. В странах с чисто школьной моделью влияние школы на профобучение расценивается как чрезмерное, поэтому ведутся поиски альтернативных форм обучения молодежи, например, ученичество на производстве (чередование школьных занятий и производственной практики). Это относится к Бельгии, Греции, Испании, Португалии (см. А. Липсмайер, 1987, с. 48; Й. Карвацкий, 1989). Однако на примере Франции видно, что в стране с классической школьной

моделью профессионального образования этот тип профподготовки останется доминирующим в обозримом будущем, несмотря на попытки предприятий все более активно участвовать в процессе профобучения (см. Р. Кох 1989).

При переносе дуальной системы в другие страны, а также в страны "третьего мира" необходимо учитывать, что эта система опирается на хорошо развитую ремесленную структуру и передаваемые по традиции готовность и способность ремесленных предприятий к обучению. В основе дуальной системы лежит собственное духовное содержание, которое нельзя просто так экспортировать в другую страну. Этого можно достигнуть лишь в течение нескольких десятилетий.

Сложность и дифференцированность дуальной системы станут более понятными, когда в дальнейшем будет проведено качественное сравнение организационных форм начальной профессиональной подготовки.

Выводы

Существуют следующие модели профобразования: рыночная, школьная, дуальная и смешанная системы.

Рыночная модель (например, в США) – либералистическая. Государство оказывает незначительное влияние на профессиональное образование. Характерна всеохватывающая общеобразовательная школьная система с профобучающими курсами без получения по окончании формального сертификата. Носителями профобразования являются предприятия и колледжи, проводящие обучение в тесной зависимости от спроса на рынке труда.

Школьная модель (например, во Франции) – бюрократическая. Профобучение происходит в системе государственных профессиональных школ с полной учебной неделей. Только государство планирует, организует и контролирует процесс профессиональной подготовки. Характерным признаком является ярко выраженная управленческая система профобучения.

Дуальная система (например, в ФРГ) рассматривается как контролируемая государством рыночная модель. Профобучение проводится по рыночным правилам частной экономики, эти правила, однако, регулируются правовыми нормами со стороны государства (например, законом о профобразовании).

Смешанная система (например, в Великобритании) отличается тем, что дуальные формы обучения интегрируются в рыночную или школьную модели.

Модели профессионального образования:

- рыночная модель (либералистическая);
- школьная модель (бюрократическая);
- дуальная система (контролируемая государством рыночная модель);
- смешанная система.

Механизм действия школьной модели.

Механизм действия дуальной системы.

Литература

Europaeisches Zentrum fuer die Foerderung der Berufsbildung (Hrsg.): Beschreibung der Berufsbildungssysteme in den Mitgliedstaaten der Europaeischen Gemeinschaft: Vergleichende Studie. Luxemburg: Amt fuer amtliche Veroeffentlichungen der Europaeischen Gemeinschaften 1982.

Greinert, W. -D.: Marktmodell-Schulmodell-duales System, in: Die berufsbildende Schule 40 (1988)3, S. 145-156.

Koch, R.: Abschied vom 'Schulmodell'? Aktuelle Reformen des franzoesischen Berufsausbildungssystems, in: Die berufsbildende Schule 41 (1989)9, S. 537-546.

Lipsmeier, A.: Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa: Ein Arbeitsbuch, Baden-Baden: Nomos 1987. Kap. 3: Grundstrukturen der Berufsausbildung in Europa.

Muench, J. unter Mitarbeit von V. Diehl: Berufsbildung und Bildung in den USA: Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme, Berlin: Schmidt 1989 (Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung, 28). Kap. 2: Berufsbildung und Bildung im Ueberblick.

Sharples, S., V. Carty: Das berufliche Bildungswesen im Vereinigten Koenigreich, hrsg. vom Europaeischen Zentrum fuer die Foerderung der Berufsbildung, Luxemburg: Amt fuer amtliche Veroeffentlichungen der Europaeischen Gemeinschaften 1988. Kap. 3: Schulwesen und Erstausbildung im Vereinigten Koenigreich. Kap. 8: Zukunftsperspektiven fuer das Britische Berufsbildungssystem.

Zedler, R.: Standortvorteil: Berufsausbildung, in: W. Lenske (Hrsg.): Qualified in Germany: Ein Standortvorteil fuer die Bundesrepublik Deutschland, Koeln: Deutscher Instituts-Verl. 1988, S. 75-98.

Б. 3. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ НАЧАЛЬНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Первый год профобучения в дуальной системе может быть представлен различными организационными формами (рис. 9). На формы организации, типичные для федеральной земли Бавария, позднее будет обращено особое внимание. Начальная профессиональная подготовка проводится в виде базового профобучения с различными организационными формами или завершается традиционно в дуальной системе в профшколах с неполной учебной неделей. Базовое профессиональное обучение является реформаторским мероприятием в профобразовании, введенным в начале 1970-х гг. Базовая одногодичная профессиональная подготовка одинакова для группы смежных профессий, служит основой для более узкой специализации на последующих ступенях обучения. Так, например, все образовательные программы по электротехнике могут быть объединены для базовой профессиональной подготовки по данной группе смежных профессий. При обучении таким профессиям, как электромонтер, радио- и телетехник, на первом году осуществляется общая базовая профессиональная подготовка. От базового профессионального образования ожидают повышения профессиональной мобильности и гибкости. Оно менее подвержено техническим и экономическим изменениям, чем специальная профессиональная подготовка.

Но в настоящее время все более говорят и о связи базового профобучения с изменениями в области техники и экономики, так как на его основе система специальной профессиональной подготовки приспосабливается к новым требованиям через усовершенствование квалификации (более подробно о базовом профобразовании см. П. Денбостель, 1988; Г. Бунк, 1989, с. 288 и далее).

Одногодичная базовая профессиональная подготовка может проводиться в виде трех организационных форм (см. рис. 9). Первой формой является одногодичная школьная базовая профподготовка на добровольной основе, сокращенно (BGJ/s-f). Такую подготовку проводит исключительно профессиональная школа, т. е. как теоретическое, так и практическое обучение какой-либо специальности в группировке профессий осуществляются в профшколе. Наряду с традиционной дуальной формой, когда происходит регулярное обучение какой-либо учебной профессии на предприятии и в профшколе с неполной учебной неделей, обучаемые имеют следующую альтернативную возможность: они могут добровольно пройти одногодичную школьную базовую подготовку и потом перейти на вторую ступень обучения по более узкой специальности. Профиль обучения должен соответствовать группировке профессий, по которой проводилась одногодичная, школьная базовая профподготовка.

КАЧЕСТВЕННОЕ СРАВНЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ:

Организационные формы начальной профессиональной подготовки:

BGJ/s-f одногодичная школьная базовая профподготовка на добровольной основе;

BGJ/s-v одногодичная школьная базовая профподготовка, обязательная для отдельных секторов образования и регионов;

BGJ/k одногодичная базовая профподготовка в кооперативной форме;

TZ форма обучения с неполной учебной неделей в дуальной системе.

Результаты субгрупп				
<u>Лучшие результаты</u>				
	Занятия по спец-ти	Математика	Черчение	Трансфер
Металловедение	BGJ/k	BGJ/k	BGJ/k	BGJ/k
Автомобилестроение	BGJ/s-v	BGJ/s-v	BGJ/k	BGJ/k
Электротехника	BGJ/s-v	BGJ/k	TZ	BGJ/k
Технология обработки древесины	BGJ/s-v	BGJ/s-v	BGJ/s-v	BGJ/s-v
<u>Самые плохие результаты</u>				
Металловедение	BGJ/s-v	BGJ/s-v	BGJ/s-f	BGJ/s-f
Автомобилестроение	BGJ/s-f	BGJ/s-f	TZ	BGJ/s-f
Электротехника	BGJ/s-f	BGJ/s-f	BGJ/s-f	BGJ/s-f
Технология обработки древесины	BGJ/s-f	BGJ/s-f	TZ	TZ

Рис. 9. Организационные формы начальной профессиональной подготовки в качественном сравнении (Г. Бунк, 1989 б, с. 30, Г. Бунк, 1989 а, с. 229)

Наряду с одногодичной школьной базовой профподготовкой на добровольной основе (BGJ/s-f) существует такая же форма подготовки, но обязательная для отдельных регионов (BGJ/s-v). Под этим подразумевается, что в определенном регионе для групп учебных профессий первый год профобучения (теоретическая и практическая части) проводится по договоренности с обучающимися предприятиями в профшколе в форме одногодичной базовой профподготовки. Ученики одногодичной базовой школьной профподготовки предварительно заключают договор с обучающим предприятием, где они продолжат на втором году свое профобуче-

ние. Например, в группе профессий по технологии обработки древесины все начинающие столяры проходят на первом году своего обучения базовую школьную профессиональную подготовку в региональной профшколе. Этот же класс базовой профподготовки посещают начинающие моделисты и строители лодок. Это означает: одногодичная базовая школьная профподготовка обязательна для сектора профобразования, где обучаются столяры, моделисты и лодочные строители.

Во время одногодичной базовой профподготовки в кооперативной форме (BGJ/k) профессионально-практическое обучение проводится на предприятии, а профшкола занимается профессионально-теоретической подготовкой. Обучаемые посещают профшколу два дня в неделю, три дня проводят на предприятии. Если обучение происходит в блочной системе, то занятия проводятся непрерывно в течение 16 недель в году, распределяются соответственно по 2 блока на каждый семестр. Обучение на предприятии и в профшколе охватывает все спектры профессионального поля.

Традиционная форма начальной профессиональной подготовки – обучение с неполной рабочей неделей в дуальной системе. Обучаемые начинают с первого года профобучения подготовку по одной профессии и посещают еженедельно 1 или 2 раза профшколу. Обучения по группе профессий на предприятии нет. Обучение в профшколе может предусматривать такую форму обучения, если это изначально заложено в учебных планах для соответствующих учебных профессий.

Г. Бунк исследовал организационные формы начальной профессиональной подготовки, качественно сравнивая результаты (см. Г. Бунк, 1989). Об отдельных выводах этого исследования необходимо сообщить в дальнейшем. При этом следует подчеркнуть принципиальное положение о том, как дифференцированно нужно рассматривать процесс профобучения в дуальной системе.

С введением одногодичной базовой профподготовки (BGJ) в 1970-х гг. проводилось большое количество исследований о базовом профобразовании, которые мы здесь не сможем рассмотреть (см. Г. Бунк, 1989, с. 2-17, с. 288 и далее). Особенно тщательно исследованы такие формы одногодичной базовой профподготовки, как школьная и кооперативная. Представленное в последующем исследовании Г. Бунка может являться заключительным этапом в ходе этой работы.

В 1987 г. в федеральной земле Рейнланд-Пфальц были выбраны из 38 школ по принципу случайности 74 класса начальной профессиональной подготовки. Объектами наблюдения стали группы профессий: по металлотехнике, технологии, автомобилестроению, а также по электротехнике и технологии обработки древесины. Всего исследованиям подверглись 1246 чел. При этом учащиеся одногодичной базовой школьной профподготовки

на добровольной основе (BGJ/s-f) показывали результаты не ниже, чем учащиеся других организационных форм обучения. Приведенное сравнение опровергает аргумент, что добровольная одногодичная школьная базовая профподготовка является "отстойником" для слабоуспевающих детей.

Для результативного сравнения организационных форм начального профобучения ученикам в конце первого года обучения был предложен проектно-ориентированный тест. На основе этого теста проверялись учебные результаты на занятиях по специальности, математике по специальности, черчению по специальности, практике по специальности (пробная работа). Одновременно оценивались такие способности, как перенос знаний из одной сферы в другую, гибкость, умение решать проблемы.

Результаты этого теста многоплановы (см. Г. Бунк, 1989). Вначале было приведено только качественное результативное сравнение различных организационных форм начальной профессиональной подготовки по теории специальности (см. рис. 9) без учета результатов по спецпрактике.

Более подробно о качественном сравнении результатов (см. рис. 9) можно сказать следующее:

а) какая-либо форма организации не является для конкретного предмета по теории специальности единственно эффективной;

б) лучшие результаты по всем предметам теории специальности металлотехники достигнуты во время одногодичной базовой профподготовки в кооперативной форме (BGJ/k);

в) во время одногодичной школьной базовой профподготовки на добровольной основе (BGJ/s-f) по всем предметам теории специальности электротехники получены наиболее плохие результаты;

г) лучшие результаты по теории специальности в целом достигнуты во время таких форм профподготовки, как BGJ/k (кооперативная форма) и BGJ/s-v (обязательная для отдельных секторов образования и регионов);

д) наиболее худшие результаты по теории специальности показала одногодичная школьная профподготовка на добровольной основе (BGJ/s-f);

е) результаты по теории специальности по форме обучения с неполной учебной неделей в дуальной системе ближе всех к результатам по форме обучения BGJ/s-f (на добровольной основе).

Что касается успеваемости по спецпрактике, то она, как правило, идентична успеваемости по теории специальности по соответствующим формам организации учебного процесса. В целом это выглядит так:

– в группе профессий по металлотехнике преобладающий успех наблюдается в обучении по оргформе BGJ/k (кооперативная форма);

– в группе профессий по металлотехнике, автомобильной технике, и особенно, технологии обработки древесины, доминирующее место по успеваемости занимает оргформа BGJ/s-v (обязательная для отдельных секторов образования и регионов);

→ в группе профессий по электротехнике наиболее высокая успеваемость по оргформам BGJ/k и BGJ/s-v.

При качественном сравнении результатов успеваемости в различных организационных формах начального профессионального образования следует подчеркнуть, что одногодичную базовую профессиональную подготовку по группам профессий по металлотехнике, электротехнике проходят новички, пришедшие, как правило, с промышленных предприятий. Для группировок профессий по автомобилестроительной технике, технике обработки древесины характерно, что обучаемые приходят с ремесленных предприятий, где начальное профессиональное обучение непосредственно входит в систему договорной работы. Ученики заключают предварительный договор с ремесленными предприятиями.

Следующие выводы (рис. 10) можно сделать при выборе между одногодичной базовой профподготовкой в кооперативной форме (BGJ/k) и одногодичной базовой профподготовкой, обязательной для отдельных секторов и регионов (BGJ/s-v).

1) Обучающее предприятие проводит в учебной мастерской систематическое обучение, связанное с заказами.

Ученик получает статус обучаемого (сокращенно “Azubi”), между ним и предприятием заключается договор о профессиональном обучении. В результате обучающее предприятие вносит элементы системности и мотивации в процесс обучения, что является наиболее оптимальным для кооперативной формы одногодичной базовой профессиональной подготовки BGJ/k. Это касается, как правило, промышленных предприятий.

2) При одногодичной базовой школьной профессиональной подготовке, обязательной для отдельных секторов и регионов, у учащихся появляется заинтересованность в результате заключения предварительного договора с обучающими предприятиями. Этот тип одногодичной школьной профподготовки в состоянии обеспечить систематическое обучение в его профессионально-практической части. Это касается, как правило, ремесленных предприятий, где обучение, связанное с заказами, происходит уже на стадии начального профессионального образования.

Различные формы начального профессионального обучения свидетельствуют о том, как разнообразно может начинаться профподготовка в дуальной системе. Вместе с тем становится очевидным, что не существует какой-либо одной преобладающей организационной формы начального профессионального обучения, а имеются конкретные условия, приводя-

щие в каждом индивидуальном случае к преимуществу той или иной формы (см. рис. 10). Эти условия подходят только для исследованных группировок профессий по металлотехнике, электротехнике, технологии обработки древесины. Таким образом, существует не дуальная система профессионального обучения, а лишь дуальная система определенной группы профессий и определенной учебной профессии с ее собственными конкретными признаками.

В Баварии форма одногодичной школьной базовой профподготовки характерна для таких группировок профессий, как строительная техника, технология обработки древесины и аграрное хозяйство. Согласно принятой нами терминологии – это BGJ/s-v. Одногодичная базовая профподготовка в кооперативной форме (BGJ/k) типична для групп профессий, связанных с металлотехникой, электротехникой, гигиеной тела, текстильной промышленностью, химией, физикой и биологией, а также здравоохранением. В настоящее время в этой федеральной земле преобладает тенденция данной формы начального профобучения.

Независимо от формы одногодичной базовой профподготовки остается несомненным то, что базовое профессиональное образование дается в наибольшей степени на первом году любых обучающих курсов.

Выводы

Первый год профобучения может завершаться традиционно в профшколах с неполной учебной неделей дуальной системы или в форме базового профессионального образования. В последнем случае имеется возможность пройти одногодичную школьную базовую профподготовку на добровольной основе, сокращенно BGJ/s-f. С другой стороны, существует одногодичная школьная базовая профподготовка, обязательная для отдельных секторов и регионов, BGJ/s-v. Кроме того, имеется одногодичная базовая профподготовка в кооперативной форме (BGJ/k), где профессионально-практическое обучение проводится на предприятии, а профессионально-теоретическое в профшколе.

Согласно исследованию различных организационных форм базовой профподготовки, проведенному Г. Бунком в 1989 г. в федеральной земле Рейнланд-Пфальц, становится понятным, что не существует какой-либо одной преобладающей организационной формы начального профессионального обучения. Только конкретные условия влияют на преобладание той или иной определенной формы.

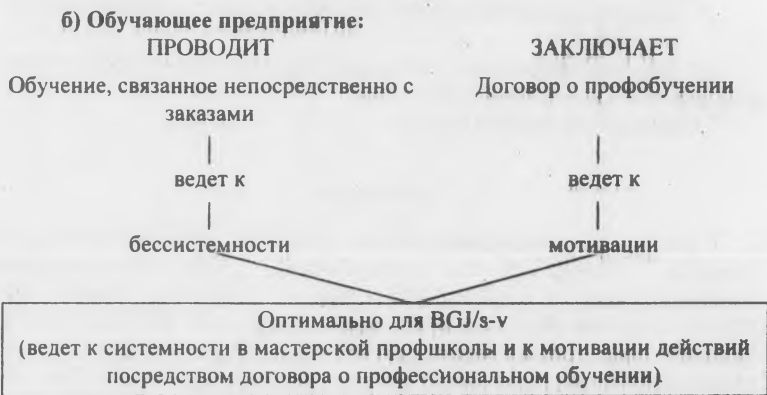
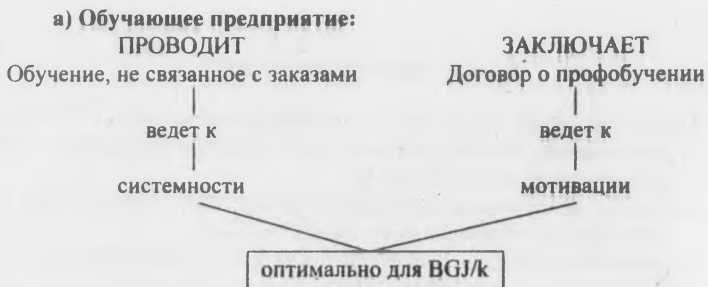


Рис. 10. Выбор между одногодичной базовой профессиональной подготовкой в кооперативной форме (BGJ/k) и одногодичной базовой школьной профподготовкой, обязательной для отдельных секторов и регионов (BGJ/s-v)

Организационные формы начального профессионального обучения:

- одногодичная базовая школьная профессиональная подготовка на добровольной основе (BGJ/s-f);
- одногодичная базовая школьная профподготовка, обязательная для отдельных секторов и регионов (BGJ/s-v);
- одногодичная базовая профподготовка в кооперативной форме (BGJ/k);
- форма базового обучения в дуальной системе с неполной учебной неделей (TZ).

Сравнение результатов успеваемости по различным организационным формам начального профобучения.

Выбор между BGJ/k и BGJ/s-v.

Литература

Bunk, G. P.: Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich: Berufsfeldbreite Grundbildung und monoberufliche Teilzeitausbildung in Rheinland-Pfalz, Mainz: v. Hase und Koehler 1989 (Kultusministerium Rheinland-Pfalz Schulversuche und Bildungsforschung Berichte und Materialien). Einleitung: Gegenstandsbereich der Gesamtuntersuchung. 1. Teiluntersuchung: Leistungsvergleich zwischen den Organisationsformen der beruflichen Anfangsausbildung mit Hilfe eines proektorientierten Tests mit ausgewählten Berufsfeldern: Kap. VII: Gesamtergebnis und Interpretation der Leistungen im proektorientierten Test. 3. Teiluntersuchung: Berufliche Mobilität und berufliche Grundbildung. 6. Teiluntersuchung: Bildungspolitische Analysen zur beruflichen Grundbildung

Dehnboßel, P.: Grundbildung zwischen Schule und Beruf: Zur Bildungstheorie von historischen, beruflichen und gymnasialen Grundbildungskonzepten, Stuttgart: Steiner 1988. Kap. 3. 3: Die Entwicklung der beruflichen Grundbildung. Kap. 4. 2: Berufliche Grundbildung.

Huber, H.: Das Berufsgrundbildungsjahr, in: L. Heimerer, J. Selzam (Hrsg.): Berufliche Bildung im Wandel: Beiträge zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg vor der Höhe 1983, S. 317-335.

Б. 4. КОНЦЕПЦИИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Циклы профессионального обучения по своей структуре подразделяются на три вида. Положения об организации профессиональной подготовки разработаны для обучения одной профессии, ступенчатого, а также для базового и специального профессионального обучения.

Концепция обучения одной профессии (монопрофессиональное обучение)

Уже на первом году обучения происходит специальная подготовка по определенной учебной профессии, например, профессии специалиста по торговле в промышленности (рис. 11). Обучение по одной профессии проводится следующим образом:

- не поэтапно, т. е. по единому плану;
- в течение одного цикла обучения;
- с концентрацией на определенную профессию, начиная с первого года обучения.

Концепция обучения одной профессии, с одной стороны, отличается непрерывностью, с другой стороны, является неподвижной. Она менее способствует профессиональной мобильности, в то время как в начале профобучения происходит подготовка по всей группе профессий данного профиля и только на втором и третьем годах обучения – специальная подготовка по определенной учебной профессии. Монопрофессиональное обучение все еще является типовой формой профессионального обучения. В настоящее время концепция обучения одной профессии все более сближается с концепцией базового и специального профессионального обучения. Эта тенденция развивается через концепцию ступенчатого обучения.

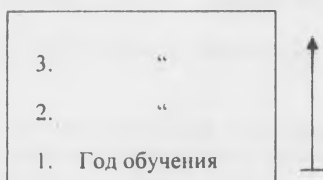


Рис. 11. Концепция обучения одной профессии (монопрофессиональное обучение)

Ступенчатое обучение

Ступенчатое обучение, регулируемое § 26 закона о профобразовании от 1969 г., является реформаторским мероприятием в профобразовании, введенном в начале 70-х гг. Рис. 12 воспроизводит пример этого типа обучения. Речь идет о ступенчатом обучении в текстильной промышленности. Это трехступенчатая неразветвленная модель. Уже на первом году после успешной сдачи экзамена выдается официальный сертификат об окончании профобучения профессии портного по пошиву готового платья; на втором году обучения – сертификат о получении профессии технолога швейного производства, на третьем году обучения – сертификат о получении профессии модельера-закройщика. В отличие от этой формы обучения в промышленности, в ремесленничестве монопрофессиональное обучение профессии портного происходит непрерывно в течение трех лет. Выпускной экзамен сдается только на третьем году обучения.

В основе ступенчатого обучения лежат следующие признаки:

- разделенный на несколько ступеней цикл обучения. На 1-й ступени происходит базовое профессиональное обучение в рамках целой группы профессий, которое является основой для дальнейшего специального профессионального образования;
- на 2-й ступени происходит общая профессиональная специальная подготовка. Здесь обучение проводится по нескольким специальностям совместно;

3-й год обучения	3-я ступень:	модельер-закройщик
2-й год обучения	2-я ступень:	технолог швейного производства
1-й год обучения	1-я ступень:	портной по пошиву готового платья

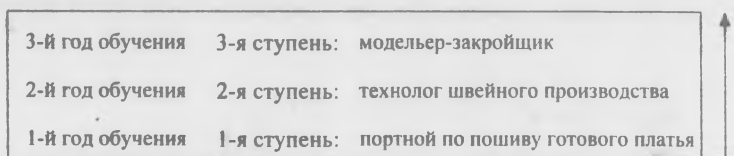


Рис. 12. Пример ступенчатого обучения в текстильной промышленности (трехступенчатая неразветвленная модель)

– на 1-й и 2-й ступенях, т. е. на 1-м и 2-м годах обучения, изучаются основные профессии. В зависимости от профиля обучения выпускной экзамен можно сдавать уже после первого года обучения (например, в текстильной промышленности) или по окончании второго года (например, в строительном деле). Экзамен дает право заниматься профессиональной

деятельностью в соответствии с достигнутым образовательным уровнем. Одновременно остается возможность продолжения профессионального обучения на дальнейших ступенях;

– на 3-й ступени проводится особое специальное профессиональное обучение для получения дополнительной специализации по смежной профессии. Приобретаются знания и навыки, необходимые для выполнения определенной квалифицированной профессиональной деятельности.

Концепция ступенчатого обучения преследует различные цели. С одной стороны, речь идет о систематизации профессиональной подготовки в той профессиональной сфере, где вводится ступенчатое обучение. Обучение проходит воронкообразно, как, например, в строительстве, начинается с изучения основной профессии и заканчивается получением дополнительной специализации по смежной профессии. С другой стороны, ступенчатое обучение позволяет повысить профессиональную мобильность, так как получению смежной профессии предшествует освоение основной. Основная профессия объединяет родственные смежные профессии, благодаря чему в дальнейшей профессиональной жизни легче происходит необходимый переход от одной смежной профессии к другой, например, от профессии плотника к профессиям паркетчика, специалиста по настилу бесшовного пола.

Эти названные цели обучения являются бесспорными. Последующие целевые установки касаются уже проблематики ступенчатого обучения.

При ступенчатом обучении в расчет берутся различные способности и склонности обучаемых, т. е. работоспособность и мотивация к действию у людей различна. Это означает, что определенная часть обучаемых может или хочет освоить только основную профессию, например, быть лишь портным по пошиву готового платья, но не модельером-закройщиком в текстильной промышленности.

Ступенчатое обучение удовлетворяет также дифференцированные потребности в молодых кадрах специалистов. Имеется в виду, что специалисты различной квалификации желательны внутри определенной профессиональной сферы.

Две последние названные цели ведут к проблемам ступенчатого обучения. Одна проблема заключается в переходе от основной профессии к смежной: он может быть ограничен, если обучающее предприятие предоставляет меньше ученических мест для освоения смежной профессии по сравнению с учебной. Тогда обучаемые, успешно сдавшие экзамен по основной профессии, могут изучать смежную профессию. Выбор происходит по уровню знаний. Обучение по основной или основным профессиям ведется в условиях острой конкуренции. Проблема перехода еще более обостряется, если обучающее предприятие в силу своей недостаточной

материальной оснащенности и укомплектованности обучающими кадрами проводит обучение только по основной профессии. Обучаемый вынужден искать на другом предприятии ученическое место для освоения смежной профессии. В то же время бывают случаи, когда обучаемые удовлетворены изучением основной профессии и отказываются от предложения обучаться смежной профессии.

Второй круг проблем ступенчатого обучения связан с тем, что при обучении только основной профессии происходит так называемая “деквалифицирующая” профессиональная подготовка. Следуя этому аргументу, “квалифицирующим” было бы только трехгодичное профобучение. Тот, кто сегодня изучает лишь основную профессию, менее удовлетворяет быстро растущим профессиональным требованиям и имеет профподготовку, недостаточно квалифицированную для рынка труда. Таким образом, освоение лишь основной профессии повышает риск на рынке труда. Но следует признать, что слабоуспевающие после обучения основной профессии получают официально признанный сертификат об окончании профподготовки. Если быть принципиальным противником профобучения на уровне основных профессий, то возникает опасность исключения слабоуспевающих из сферы официально признанного профессионального обучения.

Концепцию ступенчатого обучения можно поддержать при наличии следующих условий:

– учета антропологической точки зрения, заключающейся в том, что между людьми существуют различия в готовности к достижению успехов и работоспособности, имеющие место всегда, еще до начала профобучения. Другими словами, несмотря на то, что педагог постоянно стремится и обязан “обучать всех всему”, признается, что в системе профобразования существуют границы, не позволяющие полностью выполнить это требование;

– при гарантии перехода от основной профессии к смежной, т. е. обучаемый, успешно сдавший выпускной экзамен по основной профессии, не ограничен в возможности изучения смежной профессии.

Ступенчатое обучение является реформаторским мероприятием в профобразовании в начале 1970-х гг. Более всего оно оказалось пригодным для строительной отрасли. Почти все обучаемые в этой сфере осваивают смежную профессию. Напротив, в промышленной электронике ступенчатое обучение в результате модернизации основ учебных профессий в 1987 г. было отменено. Современные требования к профессии в области электротехники не допускают более использования ступенчатого обучения. Профподготовка ведется здесь лишь по основной профессии.

Ступенчатое обучение не нашло широкого применения в системе профобразования Германии. Концепции базового образования по всей

группировке смежных профессий на первом году и специального образования по родственным специальностям на втором году обучения нашли свое отражение в единой концепции базового и специального профессионального обучения. Эта концепция получила широкое распространение в результате модернизации основ учебных профессий по металлотехнике и электротехнике в промышленности (1987). Дальнейшее упорядочение учебных профессий, например, по металлотехнике и электротехнике в ремесленничестве происходит в русле этой концепции.

Концепция базового и специального профессионального обучения

На рис. 13 приведена структурная схема концепции базового и специального профессионального обучения. На первом году обучения основной ступени осуществляется базовое профессиональное образование по всей группировке профессий, на втором и третьем году обучения – специальное профессиональное образование. Первая специальная ступень соответствует второму, вторая специальная ступень – третьему году обучения. Выпускной экзамен по профессии проводится по окончании второй специальной ступени в конце третьего года обучения.

Специальное профобразование по учебной профессии может осуществляться в двух вариантах. Первый вариант, отмеченный на рис. 13 учебной профессией А, состоит в том, что обучение на первой и второй специальной ступени проводится по одной профессии. Вторым вариантом, обозначенным на рис. 13 учебными профессиями Б, В, характеризуется тем, что обучение на первой специальной ступени проводится совместно, по крайней мере, для двух профессий. Только на второй специальной ступени начинается разделение по учебным профессиям. Другими словами, монопрофессиональное обучение осуществляется только на последнем году. Примером профобучения по второму варианту может служить профподготовка в сфере гостиничного хозяйства. Для профессии директора ресторана или гостиницы производится совместная подготовка еще на первой специальной ступени. (Обучение профессии помощника в гостиничном хозяйстве проводится совместно с профподготовкой по названным выше профессиям, но заканчивается на первой специальной ступени после второго года обучения.) Примером варианта А может служить профобучение профессии автомеханика в промышленности, что более наглядно будет видно из представленного ниже рисунка модернизации основ учебных профессий по металлотехнике в промышленности. Концепция базового и специального профессионального образования отличается от ступенчатого обучения в строительстве тем, что выпускной экзамен сдают только после третьего года обучения.

3-й год обучения	2-я специальная ступень	Учебная профессия А	Учебная профессия Б	Учебная профессия В
2-й год обучения	1-я специальная ступень	Специальное профессиональное образование		
1-й год обучения	Основная ступень	Базовое профессиональное образование по всей группировке смежных профессий		

Рис. 13. Концепция базового и специального профобучения

Как уже уточнялось, концепции базового и специального профобучения соответствует новое упорядочение профессий по металло- и электротехнике в промышленности 1987 г. Как следствие, произошла модернизация основ учебных профессий по электротехнике в ремесленничестве. С 1989 г. новый профиль в профобучении получили учебные профессии по металлотехнике в ремесленничестве, а именно по специальностям точная механика, металлооборудование, монтаж, а также транспортная техника. В основе этих новых положений об организации профессиональной подготовки лежит концепция базового и специального профессионального обучения.

Рис. 14 и 15 отражают принцип построения вновь упорядоченных учебных профессий по металло- и электротехнике в промышленности. Эти профессии с 1987 г. являются своего рода маркировочным знаком, имеющим важное значение для дальнейшего развития профпедагогики.

На рис. 14 и 15 отражены существенные признаки новых учебных профессий.

1. Время обучения – три с половиной года.

2. Речь идет, как уже было упомянуто, о концепции базового и специального профессионального обучения.

3. Господствующим является принцип специализации. Это означает, что с третьего года обучения учебная профессия изучается по определенной специализации. Например, кто проходит профподготовку по профессии электронщика, обучается, начиная с третьего года, специальности установочной или производственной техники.

4. Обучение по группе смежных профессий, т. е. нескольким учебным профессиям, продолжается еще на втором году первой специальной ступени (см. рис. 13, варианты обучения Б, В).

НОВАЯ СТРУКТУРА ПРОФЕССИЙ ПО МЕТАЛЛОТЕХНИКЕ В ПРОМЫШЛЕННОСТИ

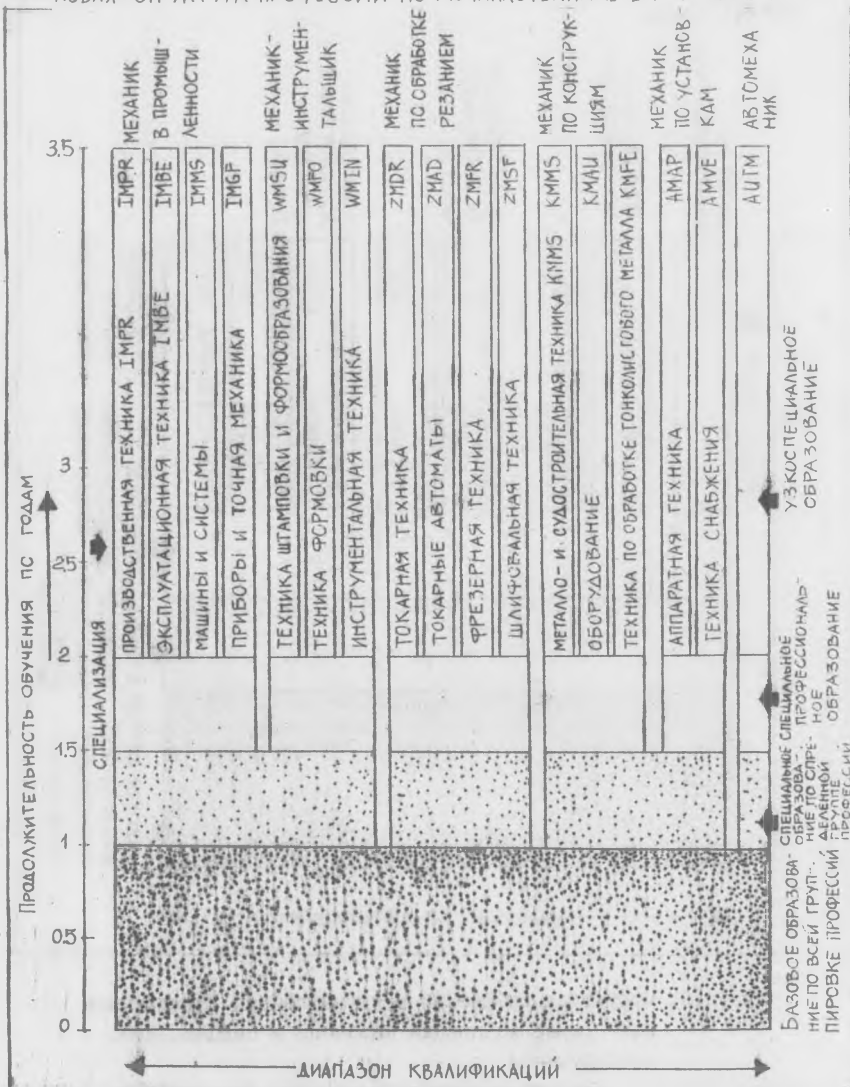


Рис. 15. Структура профессий по металлотеchnике в промышленности как пример концепции базового и специального профобучения (ТНВП 1966/4, с. 5)

Доля этого совместного профобразования бывает различной. Для учебных профессий в области промышленной электроники образование является единым для всей группировки смежных профессий в течение первого полугодия первой специальной ступени. Для учебных профессий в области промышленной металлотехники циклы обучения в первом полугодии первой специальной ступени объединены для нескольких профессий, например, промышленного механика и механика-инструментальщика. Если рассматривать обучение по группировке смежных профессий как существенный признак базового профессионального образования, то становится ясно, что его доля в системе профобучения увеличивается и охватывает первую специальную ступень. Характерна следующая тенденция развития: базовое профессиональное образование включает в себя первые два года профподготовки. Монопрофессиональное образование начинается только в последующие полтора года на третьей и четвертой специальных ступенях. Профессиональное обучение становится базовым профессиональным образованием.

5. Введение информационной и коммуникационной техники в трудовую деятельность изменяет коренным образом работу по специальности. Так, в одной группировке профессий задачи управления в отдельных учебных профессиях могут развиваться одинаково. Это наводит на размышления о возможности обучения интегрированной профессии электронщика или механика. В дискуссии о целесообразности интегрированной профессии электронщика или механика и специального монопрофессионального обучения концепция обучения учебной профессии со специальностями является компромиссом. В профобучении по промышленной электротехнике различают три профессии электронщика (электронщик в энергетике, в промышленности, в коммуникационной технике). Профессия электронщика подразделяется еще по специальностям, например, электронщик в энергетике имеет специализации: техник по приборам или техник по производству. Это монопрофессиональное обучение проводится в последние полтора года профподготовки. При этом необходимо учитывать, что по окончании профобучения специалист может работать по любой из соответствующих специальностей без длительного срока введения в профессиональную деятельность на новом рабочем месте.

Новые важные требования к профессии в профподготовке охватывают содержательный и методический аспекты.

С одной стороны, новое содержание, а именно информационная и коммуникационная техника, входит в профобразование, например, запоминающие программируемые системы управления и станки, управляемые с помощью вычислительной техники. Профшкола и предприятия должны оснащаться оборудованием в соответствии с этими новыми требованиями

профобразования. Особенно обучающий персонал – учителя в профшколе и мастера производственного обучения на предприятии – должны получить дополнительную квалификацию.

С другой стороны, и эта сторона является наиболее значительной, необходимо искать новые пути передачи знаний. Несмотря на то, что понятие “квалификация” не могло использоваться в Положениях об организации профподготовки по профессионально-правовым причинам, содержание обучения в настоящее время формулируется как тесно связанное с квалификацией. Это означает:

1. Передаваемые навыки и знания, например, при обучении профессии механика в промышленности, объединены в соответствующих Положениях об организации профподготовки.

2. Навыки и знания должны передаваться таким образом, чтобы обучаемые смогли выполнять квалифицированную профессиональную деятельность, включающую в себя такие аспекты, как самостоятельное планирование, проведение и контроль. Это означает, что комплексное обучение в системе профобразования находит свое отражение в профшколе и на предприятии (более подробно см. гл. В. Дидактика профессионального обучения, особенно разд. “Концепция ключевых квалификаций в профессиональном образовании”).

3. Формируются только цели обучения, а не содержательные пути к достижению цели. Это означает, что Положения об организации профподготовки открыты для проявления собственной инициативы. Обучающее предприятие само решает, какими видами деятельности и с помощью каких производственных средств можно достигнуть требуемых квалификаций.

К пункту 1. На рис. 16 для ясности приводится выдержка из типового плана обучения. При обучении профессии механика в промышленности по специальности “производственная техника” в рамках испытания и регулировки функций строительных узлов машин, систем и производственных установок в течение восьми недель на третьем или четвертом годах обучения среди прочего необходимо проверить пневматические и гидравлические установки. При этом больше не указывается, какие знания и навыки для этого требуются. Словами “испытание” и “пневматические и гидравлические установки” дается установка на определенный вид деятельности.

К пункту 2. Знания и навыки, необходимые для проведения испытания, должны передаваться, включая такие виды деятельности, как самостоятельное планирование, осуществление и контроль.

К пункту 3. Слова “испытание пневматических и гидравлических установок” указывают только на цель деятельности. На каких установках это

должно произойти, типовой план обучения не предписывает. Это зависит от обучающихся и производственных возможностей предприятия. Одновременно такая постановка цели, как испытание пневматических и гидравлических установок, допускает, что установки могут значительно изменяться по своей агрегатной форме в результате технического прогресса.

Новые Положения об организации профессиональной подготовки осуществили модернизацию в обучении. Это выражается, с одной стороны, в новом техническом содержании образования на основе применения информационной и коммуникационной техники, с другой стороны, в передаче современных квалификаций. Это означает, что знания и навыки необходимо передавать, включая такие виды деятельности, как самостоятельное планирование, проведение и контролирование. Чтобы решить эти задачи, требуются такие универсальные способности, как абстрактное, теоретическое мышление, действия по заранее продуманному плану, креативность, коммуникативные способности и способность к работе в малых коллективах. Такие универсальные способности называются кратко ключевыми квалификациями (подробнее см. гл. В. 3).

Овладение ключевыми квалификациями в профобразовании является важной задачей современной профпедагогике. В профшколе и на предприятии необходимо искать новые формы и пути передачи ключевых квалификаций обучаемым. Современные методы обучения основываются на том, чтобы учащиеся могли самостоятельно организовать свое учение в рабочих коллективах в школе и на предприятии. Эти учебные формы приобретают все большую популярность по сравнению с традиционными демонстрационно-объясняющими методами обучения. Характерно, что методы передачи навыков и знаний имеют такое же важное значение для современного профобразования, как и его содержание. Метод становится целью профессионального образования.

В дальнейшем в процессе исследования ключевых квалификаций будет показано, что требование самоуправляемости учебным процессом в рамках профессионального образования является, собственно говоря, давней педагогической задачей. Но в результате технических изменений эта задача вновь становится актуальной. Новые Положения об организации профессиональной подготовки, включающие современные содержательные и методические требования, поясняют, какие образовательные задачи выступают сегодня на первый план в ходе технического прогресса. Эти образовательные задачи являются предметом изучения не только в системе профобразования, но и в системе профессионального повышения квалификации.

Выводы

Положения об организации профессиональной подготовки могут быть разработаны для одной профессии, для ступенчатого обучения или для базовой и специальной подготовки.

Монопрофессиональное обучение происходит без подразделения на ступени и с первого года обучения ориентировано на одну профессию. План постоянный, отличается последовательностью.

Под ступенчатым обучением понимают обучающий процесс, подразделенный на несколько ступеней. В первый год обучения (1-я ступень) начинается базовое профессиональное образование по всей группировке смежных профессий. На втором году (2-я ступень) заканчивается общее профессиональное специальное обучение. На 1-й и 2-й ступенях изучаются основные профессии со сдачей выпускного экзамена. На третьем году (3-я ступень) приобретается в результате особого профессионального специального образования дополнительная специализация (по смежной профессии).

Ступенчатое обучение систематизирует профессиональную подготовку в той сфере обучения, где она вводится. Одновременно ступенчатое обучение обещает повысить профессиональную мобильность. Проблематичными являются две цели: ступенчатое обучение должно учитывать пригодность и различные склонности обучаемых. С помощью этой формы обучения необходимо обеспечить потребность в молодых специалистах различного профиля. Проблемы ступенчатого обучения состоят, с одной стороны, в переходе от основной профессии к смежной, с другой стороны, в возможности получения так называемой "девалидирующей" профессиональной подготовки при обучении только основной профессии.

Ступенчатое обучение не нашло широкого применения в системе профобразования Германии. Принципиальные положения ступенчатого обучения нашли свое отражение в концепции базового и специального профессионального обучения. Согласно этой концепции, на первом году обучения осуществляется базовое профессиональное образование по всей группировке профессий (основная ступень). Специальная ступень включает в себя второй и третий годы обучения (1-я и 2-я специальные ступени). На 1-й ступени может осуществляться общее специальное образование по нескольким профилям обучения. Выпускной экзамен по профессии проводится по окончании 2-й специальной ступени.

№ п/п	Часть характеристики учебной профессии	Навыки и знания, которые необходимо передать при самостоятельном планировании, проведении и контроле	Контрольные цифры по неделям в соответствующий год обучения			
			1	2	3	4
5	Испытание и регулировка функций строительных узлов, машин, систем и производственных установок (§ 4, разд. 2 №1 под буквой D)	а) контролировать пневматические и гидравлические установки б) в режиме работы контролировать и регулировать общую функцию, включающую отдельные составляющие: подвижность, герметичность, плавность хода, частоту вращения, давление, температуру, перемещения в) контролировать и регулировать взаимодействие сопряженных функций, объединенных узлов и общую функцию (переключательную и функцию безопасности) с помощью механического, гидравлического, пневматического, электрического или цифрового управления г) контролировать и регулировать функцию установок безопасности				8
6	Профилактический уход, установка, ограничение и ликвидация неисправностей и помех (§4, разд. 2, № 1 под буквой е)	а) технический осмотр производственных установок и технологических систем, замена изнашиваемых деталей или предложения по замене б) констатация помех в машинах и производственных установках и нахождение дефектов с помощью смыслового восприятия контрольных параметров в) определение границы дефектов с соблюдением зоны резания механических, гидравлических, пневматических и электрических узлов г) устранение дефекта при помехах или побуждение к их ликвидации				4
7	Приведение в действие машин и производственных установок (§4, разд. 2 N1, под буквой F)	а) подготовить механизмы к работе посредством обеспечения надежности и проверки, в особенности, крепления, смазки, охлаждения, энергоснабжения и удаления отходов б) ввод в действие пневматических и гидравлических установок в) пуск машин и производственных установок в производственных условиях г) определение рабочих данных при вводе в действие и сравнение с заданными цифрами				8
						2

Рис. 16. Выдержка из типового плана обучения профессии механика в промышленности по специальности производственная техника. Новое положение о профессиональной подготовке по металло-профессиям в промышленности от 15.11.1987, ТИВВ - Info Metall (1987, стр.46,47).

№ п / п	Часть характеристики учебной профессии	Навыки и знания, которые необходимо передать при самостоятельном планировании, проведении и контроле	Контрольные цифры по неделям в соответствующий год обучения			
			1	2	3	4
8	Наладка и переоборудование машин, систем и производственных установок; обеспечение надежности и контроль за снабжением и удалением отходов (§ 4, раздел 2, № 1)	а) производить наладку и установку инструментов, приспособлений, форм и моделей б) производить наладку и переоборудование машин, технологических систем и производственных установок в) производить наладку и установку накопителей, загрузочных механизмов и транспортных устройств г) обеспечивать и контролировать снабжение технологических систем и производственных установок заготовками и вспомогательными материалами д) обеспечивать и контролировать удаление производственных отходов с технологических систем и производственных установок, загрязняющих окружающую среду				12
9	Обслуживание и программирование машин и производственных установок; контроль производственного процесса и обеспечение качества продукции (§ 4, раздел 2, № 1)	а) определять установочные величины на машинах и производственных установках в зависимости от рода инструмента, заготовки, а также от технологических требований б) обслуживать машины и производственные установки посредством управления, регулировки и контроля рабочих операций и вспомогательных функций в) обслуживать и программировать машины и производственные установки с числовым программным управлением: 1. управлять вводом и выводом данных, а также запоминающими устройствами 2. задавать программы, оптимизировать и контролировать ход выполнения г) устанавливать и контролировать измерительные, – управляющие – и регулирующие устройства д) контролировать производственный процесс и проверять качество продукции в соответствии с требуемыми нормами				25

Рис. 17. Выдержка из типового плана обучения профессии – механик в промышленности, специальность – производственная техника. Новое положение о профессиональной подготовке по металлопрофессиям в промышленности от 15.11.1987. ТИВВ - Info Metall (1987, стр.46,47).

Новые Положения об организации профессиональной подготовки созданы на основе концепции базового и специального профессионального образования. Так, в основе модернизации учебных металло- и электротехнических профессий в промышленности от 1987 г. лежит новая точка отсчета – обучающая концепция базового и специального образования. Для этих профессий приоритетным является принцип специализации. Обучение по всей группировке смежных профессий продолжается на первой специальной ступени. Навыки и знания обобщаются и формируются применительно к действию. Их необходимо передавать, включая такие виды деятельности, как самостоятельное планирование, проведение и контроль. Заданными являются только цели обучения.

Передача или освоение ключевых квалификаций является задачей современного профобразования. Для этого в профшколе и на предприятии необходимо искать и осваивать новые формы и пути передачи содержательных аспектов профобразования. Метод становится целью профобразования.

Важные понятия и концепции

Монопрофессиональная концепция обучения.

Ступенчатое обучение – отличительные признаки.

Цели.

Проблемы.

Концепция базового и специального профессионального обучения.

Структура, варианты.

Значение.

Модернизация основ учебных металло- и электротехнических профессий в промышленности как новая точка отсчета в профпедагогике.

Отличительные признаки.

Содержательные аспекты обучения, сформулированные применительно к понятию “квалификация”.

Задача современного профобразования: передача ключевых квалификаций.

Литература

Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Stand und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bad Honnef: Bock 1984 (Studien zu Bildung und Wissenschaft, 1). Kap. 10: Rahmenbedingungen fuer die zukuenftige Entwicklung der beruflichen Weiterbildung (technologische, demographische und strukturelle

Entwicklung). Kap. 11: Zukunfftige Anforderungen an die berufliche Weiterbildung.

Doering, K. W.: System Weiterbildung: Zur Professionalisierung des quarten Bildungssektors, Weinheim: Beltz 1987. Kap. 11: Didaktische Perspektiven in der Weiterbildung. Kap. V: Lernberatung und Lerntechniken in der Weiterbildung.

Lipsmeier, A.: Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa: Ein Arbeitsbuch, Baden-Baden: Nomos 1987. Kap. 7: Grundstrukturen der institutionalisierten beruflichen Weiterbildung in Europa.

Sauter, E.: Ansätze fuer eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18(1989)3, S. 3-8.

Stenzel, M.: Lernschwierigkeiten von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung, Frankfurt a. M.: Lang 1986. Kap. 7: Interpretation der Ergebnisse. Kap. 8: Folgerungen.

Voigt, W.: Berufliche Weiterbildung: Eine Einfuehrung, Muenchen: Heuber 1986. Kap. 1: Berufliche Weiterbildung - Versuch eines Ueberblicks ueber einen der buntscheckigsten Bereiche der Erwachsenenbildung. Kap. 4: Didaktik der beruflichen Weiterbildung - Umriss eines ungelosten Problems.

Weinberg, J.: Einfuehrung in das Studium der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1989. Kap. 7: Politik und Oekonomie der Weiterbildung. Kap. 9: Recht, Finanzierung und Organisation der Weiterbildung. Kap. 14: Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Б. 5. ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Повышение квалификации относят к так называемому четвертому образовательному сектору. Этот сектор считается четвертым, так как сектор начальной школы называется первым, сектор общеобразовательной и профессиональной школ (классы 5-13) – вторым, сектор высших учебных заведений – третьим. Профессиональные школы с полной учебной неделей как специальные профессиональные учебные заведения для техников или школы мастеров, учащиеся которых уже имеют опыт профессиональной деятельности, относятся к четвертому образовательному сектору.

Профессиональное повышение квалификации обозначает все формы продолжения или возобновления организованного обучения, связанного с трудовой и профессиональной деятельностью, после окончания различной по длительности первой фазы профессионального образования и, как правило, после начала профессиональной деятельности.

Профессиональное повышение квалификации подразделяется на усовершенствование квалификации, переподготовку и введение в профессиональную деятельность на новом рабочем месте (рис. 18). Под усовершенствованием квалификации следует различать повышение квалификации, адаптирующее работника к новым социально-профессиональным условиям труда, и повышение квалификации с целью продвижения по службе. В рамках первого типа усовершенствования квалификации речь идет о получении и расширении профессиональных знаний и навыков, адекватных уровню технического развития. Если токарь во время своей профподготовки не был обучен работе на станках с числовым программным управлением и в настоящее время посещает курсы по компьютерной технике, то это относится к повышению квалификации в соответствии с новыми социально-профессиональными условиями труда.

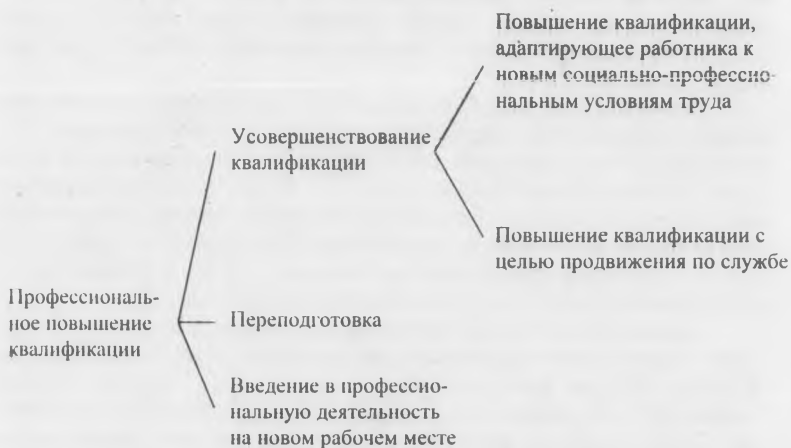


Рис. 18. Формы профессионального повышения квалификации

Второй тип усовершенствования квалификации предполагает, что работники после прохождения соответствующих образовательных мероприятий в буквальном смысле слова профессионально продвигаются по службе. Повышение квалификации с целью продвижения по службе, как

правило, строго официально структурировано и требует наличия определенных входных квалификаций. Работники обучаются по строго нормированным, более длительным по времени образовательным программам, предусматривающим сдачу выпускного экзамена. В конце обучения выдается сертификат, свидетельствующий о присвоении более высокой профессиональной квалификации. Повышение квалификации с целью продвижения по службе проводится по официально признанным профессиям, требующим усовершенствования квалификации в связи с изменением их содержания, например, для получения государственной аттестации по профессии техника в специальном техническом профессиональном учебном заведении и мастера в школе мастеров в Баварии или секретаря на курсах усовершенствования квалификации в палатах. При таком типе повышения квалификации возможны внутрипроизводственные и внутриотраслевые курсы, ведущие к получению официальных сертификатов. Здесь следует назвать различные курсы стажеров, REFA-курсы, например, для получения сертификата "REFA – специалист по организации производства", обозначающие для квалифицированного рабочего профессиональное продвижение по службе. Другим примером может служить усовершенствование квалификации от квалифицированного рабочего до мастера внутри предприятия.

Переподготовка нацелена на переход в другую область профессиональной деятельности, предполагающей изучение новой профессии. Это необходимо, если имеющиеся профессиональные квалификации не пользуются больше спросом на рынке труда и требуются новые квалификации. Переподготовка может быть направлена на безработных, осваивающих новую конкурентоспособную профессию. Переподготовка может быть также частью профессиональной реабилитации, когда в результате трудовой травмы требуется освоение совершенно новой профессии.

Под введением в профессиональную деятельность на новом рабочем месте подразумевают мероприятия по профессиональной подготовке работников, которые на новом рабочем месте не могут вначале добиться наибольшей производительности. Программа первичного освоения нового рабочего места должна превышать обычный инструктаж на рабочем месте.

Профессиональное повышение квалификации подразделяется на три подсферы (рис. 19, в дальнейшем по Е. Заутеру, 1989). К первой относится определенная область профессионального повышения квалификации, на которую оказывает влияние закон содействия трудоустройству (AFG). Сюда входят мероприятия по повышению квалификации, проводимые федеральным ведомством по труду, особенно для безработных через биржи труда. Ко второй подсфере профессионального повышения квалификации относится производственное повышение квалификации (2).



Рис. 19. Подсферы профессионального повышения квалификации и поля пересечения, AFG = закон содействия трудоустройству (Е. Заутер, 1989, с. 5)

где А – повышение квалификации с целью продвижения по службе, по собственной инициативе, частично финансируемое законом содействия трудоустройству (AFG); Б – финансируемые законом содействия трудоустройству образовательные мероприятия (особенно для безработных), проводимые предприятиями (заказные мероприятия); В – индивидуальное повышение квалификации (по собственной инициативе, вне рабочего времени) в сфере интересов производства; Г – индивидуальное повышение квалификации, в интересах производства, финансируемое или частично финансируемое законом содействия трудоустройству (AFG)

Предприятия самостоятельно проводят для своих сотрудников повышение квалификации или доверяют эту деятельность внепроизводственным учреждениям. К третьей подсфере относится индивидуальное повышение квалификации (3). Отдельные личности осуществляют его вне какой-либо зависимости от учреждений. Из трех подсфер повышения квалификации образуются таким образом четыре поля пересечения от А до Г (см. подрисуючную подпись рис. 19).

В политических действиях по профессиональному повышению квалификации следует различать “лечебные” и “профилактические” мероприятия.

Если, например, безработные на основании закона содействия трудоустройству посещают курсы повышения квалификации, то в данном случае выполняются “лечебные” задачи: необходимо содействовать повторному включению в профессиональную деятельность. Другими словами, “куративное” означает: повышение квалификации на основании закона AFG, способствующее реинтеграции безработных в профессиональную деятельность.

Производственное и индивидуальное повышение квалификации служит скорее профилактическим задачам. Безработица не должна вообще возникнуть, если через повышение квалификации получить и расширить навыки и знания, соответствующие современному уровню технико-экономического развития. Цель профессионального повышения квалификации должна состоять в том, чтобы действовать профилактически.

После этого определения понятий следует рассмотреть требования к профессиональному повышению квалификации. Последние исходят из двух важных типовых условий, в которых происходит профессиональное повышение квалификации. С одной стороны, для настоящего времени характерно усиление конкуренции в международном масштабе. С другой стороны, с начала 1990-х гг. в результате бурного развития информационной и коммуникационной техники мы имеем дело с качественным прыжком. Качественный прыжок состоит в том, что новой техникой нельзя овладеть, используя как раньше традиционное обучение на основании опыта в процессе рабочей деятельности. В настоящее время необходимо пройти официально профессиональную переподготовку после профобучения, чтобы осилить этот “прыжок” (см. А. Шелтен, 1987, с. 185 и далее). Переход от старой техники к новой нельзя осуществить в результате смены поколений, а только с помощью повышения квалификации. Из этих типовых условий вытекают следующие перспективы развития, соответственно требования к профессиональному повышению квалификации.

1. Значение профессионального повышения квалификации увеличивается.

В широком масштабе сегодня требуются дополнительные квалификации. После окончания профессионального обучения необходимо усиленно проводить образовательные мероприятия, чтобы соответствовать требованиям технического развития. Например, квалифицированный рабочий, обучавшийся до 1985 г. по группе профессий металло- или электротехники, не был хорошо знаком с типичными сегодня программирующими и управляющими устройствами. До 1985 г. эта техника еще не была широко представлена в системе профобучения. Таким образом, существует значительный спрос на дополнительные квалификации в рамках профессионального повышения квалификации. Сегодня и в обозримом будущем в системе профобучения удастся все меньше дать достаточную подготовку на всю профессиональную жизнь.

Не только профподготовка с целью получения дополнительной квалификации, но и приобретение специальных профессиональных знаний и навыков смещаются все более из сферы начальной профессиональной подготовки в сферу производственного и внепроизводственного усовершенствования квалификации. Отсюда исходит вторая линия развития.

2. Начальная профессиональная подготовка становится все более базовым образованием.

В результате быстрого технического развития представляется нецелесообразным приобретать в процессе профобучения специфические знания и навыки в большом объеме, например, по обращению с определенными типами приборов: за промежуток времени между обучением и применением специфических знаний и навыков может часть их уже снова устареть. Обучение, нацеленное на запас специальных знаний, является экономически нерентабельным. Задача современной системы профобучения состоит в том, чтобы дать базовое образование. Базовое образование (первый год обучения) переходит потом в специальное профессиональное образование (второй год обучения). Последнее приводит к специальному базовому образованию, являющемуся по возможности одинаковым для родственных профессий, что относительно сокращает время для профессиональной специализации. В новых Положениях по организации профподготовки по металло- и электротехническим профессиям в промышленности это уже учтено.

Наряду с вышеназванными рассуждениями за усиление базового образования говорит еще такой факт: в системе профобучения в результате требований новой техники и технологий появляются новые содержательные аспекты наряду с существующими старыми. Это приводит к нагромождению образовательных содержаний. Передача этих расширенных со-

держательных аспектов становится возможной только через усиление базового образования.

Превращение профессионального обучения в базовое затрудняет образовательную работу в профшколе и на предприятии. Легче происходит передача каких-либо практических специальных знаний, например, знание определенных свойств приборов, где главную роль играет наглядность. Но это будет скорее предметом изучения в системе повышения квалификации. Поскольку овладение специальными знаниями и умениями, ориентированными на конкретное рабочее место, смещается в сторону повышения квалификации, а профобучение становится все более пожизненным процессом, образуется третья линия развития или следующее требование.

3. Начальная профессиональная подготовка и повышение квалификации должны быть тесно связаны друг с другом.

Профессиональное обучение следует согласовывать в содержательном плане с продолжающимся в системе повышения квалификации специальным образованием. Образовательные программы в системе повышения квалификации должны создаваться на усиленном базовом образовании начальной профессиональной подготовки. И наоборот, из программ повышения квалификации необходимо выделить, какие основополагающие условия должны быть заложены в системе профессионального обучения.

Наряду с этим, в большей степени содержательным объединением двух систем, речь идет также о создании организационного единства между начальной профподготовкой и повышением квалификации. Кто обучает в системе профобучения, должен преподавать также в системе повышения квалификации. Это означает, что профессиональные школы также участвуют в повышении квалификации, в особенности с целью адаптации работника к новым социально-профессиональным условиям труда.

Образовательные требования в системе повышения квалификации можно выполнить, обладая квалификациями, которые называются ключевыми.

4. Для настоящего времени актуально увеличение значения ключевых квалификаций.

Ключевые квалификации – это универсальные способности, необходимые для любой профессии, как абстрактное теоретическое мышление, планирование деятельности, креативность, коммуникативные способности, способности к работе в малых коллективах (подробнее см. гл. В. 3). Они являются инструментом для самостоятельного овладения работником быстро меняющегося содержания образования в результате ускоренного технического развития. Ключевые квалификации необходимо приобретать уже в процессе профобучения. Педагогика должна искать новые пути пе-

редачи ключевых квалификаций обучаемым в профшколе и на предприятии.

5. Независимо от поиска новых методов профобразования следует констатировать усиление использования новых технических средств обучения.

Другими словами, педагогика технических средств обучения вновь возрождается. Наблюдается активное применение компьютерных обучающих систем. Особенно компьютерное обучение должно использоваться как форма индивидуального обучения при повышении квалификации, связанного с адаптацией работника к новым социально-профессиональным условиям труда (см. подробнее о компьютерном обучении А. Шелтен, 1987, с. 210 и далее; Зайдель, Л. Липсмайер, 1989).

6. Необходимо повысить "мобильность" рынка профессионального повышения квалификации.

На рынке повышения квалификации существует большое количество продавцов этого вида образовательных услуг. Это народные высшие школы для взрослых, вне- и межпроизводственные учреждения, а также свободные носители, как, например, частные лица, профессиональные союзы или заочные учебные заведения. Все они предполагают, судя по названию курсов, частично похожие друг на друга мероприятия по повышению квалификации. Курсы различаются, как правило, значительно по условиям поступления, продолжительности, качеству образовательных программ, квалификации обучающего персонала, выпускной квалификации и оплате. Для заинтересованных в повышении квалификации должен быть доступен весь набор образовательных услуг этого вида. Одновременно они должны получить квалифицированную консультацию для правильного выбора.

Деятельность бирж по повышению квалификации приводит к увеличению мобильности рынка этого вида образовательных услуг. Биржи по повышению квалификации являются банками данных, где собирается вся информация по предложениям с региона или федеральной земли, а также по всей Германии и Европе. Аналогично поиску нужной литературы можно с помощью компьютера найти, например, и по другим критериям все предложения по повышению квалификации для соответствующего вида техники. Так, например, в Мюнхене существует подобная биржа при промышленной и торговой палатах. Разнообразие предложений на рынке повышения квалификаций позволяет сегодня при растущем спросе выдвинуть следующее требование.

7. Необходимо создать общие предписания на уровне государства для сферы повышения квалификации.

Так же, как для начальной профподготовки, существует контролируемая государством рыночная модель, подобная модель представляется необходимой для системы повышения квалификации. Государство на основании закона о профобразовании предписывает для начальной профподготовки определенные общие положения. Подобного закона, например, закона о повышении квалификации, для профессионального усовершенствования не существует. В области повышения квалификации все еще предлагаются и проводятся образовательные мероприятия без какого-либо контроля и управления со стороны государства. Не установлены минимальные качественные стандарты в отношении содержания курсов по повышению квалификации и квалификации обучающего персонала. Можно говорить о диком состоянии в секторе этого вида образовательных услуг, которое требует соответствующего регулирования. Спорным является вопрос, может ли закон о повышении квалификации ограничить гибкость, которая требуется от квалифицирующих мероприятий в ходе ускоренного технического развития.

Из вышеприведенных рассуждений (пп. 1-7) становится очевидно, какое значение приобретает повышение квалификации и какие разнообразные линии развития следует ожидать от этой системы. Повышение квалификации имеет дело со взрослыми как обучающимися, которые привносят в обучение свои собственные трудности. Необходимо выделить эти трудности.

Трудности в обучении взрослых

Согласно исследованию М. Штенцеля (1986), в системе профессионального повышения квалификации у взрослых наиболее часто встречаются следующие десять трудностей в обучении (последовательность на основании опроса слушателей курсов мастеров):

- 1) распределение учебного времени – трудности в предварительном планировании времени, необходимого для учебы дома (включая частоту и продолжительность перерывов), и в возможности его правильного распределения (инструментальная сфера);
- 2) сохранять последовательную рабочую позицию (аффективная);
- 3) уметь передать информацию собственными словами (когнитивная);
- 4) трудности сдачи экзамена (инструментальная);
- 5) уметь хранить информацию (когнитивная);
- 6) уметь поддерживать интерес к учебе (аффективная);

7) уметь самостоятельно собирать информацию – к полученной на курсах информации самостоятельно находить дальнейшую, например, находить нужную литературу или места в тексте (инструментальная);

8) уметь переносить полученную информацию на практику и применять ее (когнитивная);

9) уметь находить взаимосвязи (когнитивная);

10) трудности, связанные с концентрацией внимания и освоением рабочих навыков (умение точно видеть, слушать и записывать) (инструментальная).

Очевидно, что инструментальные трудности находятся в одном ряду с когнитивными (познавательными) и аффективными (эмоциональными). Инструментальные трудности связаны с умственными трудовыми навыками и с методическими способностями, как, например, сбором, упорядочением и подготовкой информации.

Ниже приводятся десять наиболее часто называемых причин возникновения трудностей в обучении по степени их частотности:

1) слишком мало свободного времени для обучения (частная);

2) слишком большой объем материала (обусловленная курсами);

3) слишком мало повторов (обусловленная курсами);

4) нагрузки в результате выполнения профессиональной деятельности – сменная, аккордная работа, не разрешается освобождение от работы во время посещения курсов, слишком большие нагрузки из-за самостоятельной профессиональной деятельности и т. д. (частная);

5) слишком много прошло времени после посещения школы (персональная, личная);

6) отсутствие специальных теоретических предварительных знаний (личная);

7) трудности при определенных учебных требованиях – постоянно существующие трудности при определенных требованиях к обучению (концентрация, выдержка, память и т. д.), которые были отмечены еще ранее (в школе, во время профобучения) (личная);

8) слишком высокий темп занятий (обусловленная курсами);

9) слишком большие блоки занятий (обусловленная курсами);

10) отсутствие общеобразовательных предварительных знаний (персональная).

Становится очевидно, что наряду с причинами возникновения трудностей в обучении, обусловленными работой курсов, особое место занимают личные и частные причины. Исследователями признается основная проблема профессионального повышения квалификации: слишком большая концентрация учебного материала в течение небольшого отрезка времени идет вразрез с образовательными способностями отвыкших от учебы

взрослых, которые в частном порядке к тому же недостаточно "разгружены" для учебной деятельности.

В проведенном в 1989 г. автором курсе усовершенствования квалификации учителей для школы мастеров в ремесленном центре Мюнхена были отслежены трудности в обучении. Карточный опрос учителей (метод метаплана) о наибольшей трудности в обучении и обобщенная оценка показали результаты, аналогичные в приведенном выше исследовании.

Последствия, вытекающие из трудностей обучения взрослых в системе профессионального повышения квалификации, бывают внешние и внутренние. Внешние последствия означают, что необходима правильная организация учебного процесса в отношении распределения материала по трудности и по времени. Одновременно следует учредить адаптирующие курсы, на которых восстанавливаются приобретенные ранее знания и особенно приобретается умение учиться. Внутренние последствия обозначают, что при профессиональном повышении квалификаций взрослых необходимо в особой мере учитывать основные принципы хорошего обучения. На рис. 20 отражены в качестве примера такие основные принципы.

Перечисленные на рис. 20 общие принципы обучения относятся не только к сфере профессионального повышения квалификации. Основные положения принципиально необходимы любому занятию. Вместо основных принципов обучения можно в более расширенном плане говорить о принципах организации занятий (Центральный институт профобразования ГДР, 1984). Принципы обучения управляют учебным процессом. Это такие принципы, называемые также дидактическими: целевой ориентации, компетентности, ориентации на практику, структурирования, достижения и контроля учебных целей, доступности. Для профессионального повышения квалификации важно, чтобы эти принципы особенно строго соблюдались. Тогда обучающиеся взрослые могут активно противостоять трудностям при обучении.

Выводы

Профессиональное повышение квалификации означает все формы продолжения или возобновления организованного обучения, связанного с трудовой и профессиональной деятельностью, после окончания различной по длительности первой фазы профессионального образования и, как правило, после начала профессиональной деятельности. Профессиональное повышение квалификации подразделяется на усовершенствование квалификации, переподготовку и введение в профессиональную деятельность на новом рабочем месте.

Основные принципы обучения взрослых в системе профессионального повышения квалификации:

- добиваться от обучающихся осознанного понимания постановки целей и задач, а также восстанавливать и соответственно дополнять общие и специальные теоретические знания;
- сокращение темпа занятий и инструктажа в пользу увеличения числа повторений, которые обучающиеся должны формулировать самостоятельно своими собственными словами;
- сокращение объема материала в пользу его тщательного отбора и отработки наиболее существенного;
- более частое прерывание больших по объему учебных тем и инструктажей в пользу упражнений для повторения и закрепления изученного;
- обращаться в начале любого учебного процесса к личному опыту обучающихся и давать возможность изучаемое постоянно применять на практике;
- заставлять постоянно обобщать и систематизировать изученное, а также обнаруживать и открывать взаимосвязи;
- обучающие не должны освобождать обучающихся от того, что они сами в состоянии сделать во время инструктажа и занятия. Это означает применение активизирующих методов и технических средств обучения, самостоятельное накопление, упорядочение и обработка информации, а также самоконтроль результатов учения обучающимися.

Рис. 20. Основные принципы обучения для профессионального повышения квалификации взрослых (REFA, 1989, с. 56)

В упрощенном виде профессиональное повышение квалификации можно представить схематично в форме трех подсфер: повышение квалификации на государственном уровне на основании закона содействия трудоустройству; производственное повышение квалификации; индивидуальное повышение квалификации. Из этих трех подсфер образуются четыре поля пересечения со своей собственной структурой. В политике по профессиональному повышению квалификации следует различать “лечебные” и “профилактические” мероприятия.

Для профессионального повышения квалификации характерны следующие линии развития и требования:

- 1) значение профессионального повышения квалификации увеличивается;
- 2) начальная профессиональная подготовка становится все более базовым образованием;
- 3) начальная профподготовка и повышение квалификации должны быть тесно связаны друг с другом;
- 4) значение ключевых квалификаций увеличивается;
- 5) следует констатировать усиление использования новых технических средств обучения, в особенности обучающих компьютерных систем;
- 6) необходимо повысить мобильность рынка профессионального повышения квалификации;
- 7) необходимо создание общих предписаний на государственном уровне для сферы повышения квалификации.

При профессиональном повышении квалификации у взрослых наряду с когнитивными и аффективными трудностями в обучении встречаются трудности инструментального характера. Вместе с причинами возникновения этих трудностей, обусловленными формами организации курсов, следует назвать также личные и частные причины. Исследователями признается основная проблема профессионального повышения квалификации: слишком большая концентрация учебного материала в течение небольшого отрезка времени идет вразрез с образовательными способностями отвыкших от учебы взрослых, которые в частном порядке к тому же недостаточно "разгружены" для учебной деятельности. При профессиональном повышении квалификации взрослых необходимо в особой степени учитывать основные принципы хорошего обучения. Важно, чтобы эти принципы, называемые также дидактическими, строго соблюдались.

Важные понятия и концепции

Понятие профессионального повышения квалификации.

Формы профессионального повышения квалификации.

Усовершенствование квалификации:

- а) повышение квалификации, адаптирующее работника к новым социально-профессиональным условиям труда;
- б) повышение квалификации с целью продвижения по службе; переподготовка; введение в профессиональную деятельность на новом рабочем месте.

Подсферы и поля их пересечения в системе профессионального повышения квалификации.

Куративная (лечебная) и превентивная (профилактическая) политика в области повышения квалификации.

Перспективы развития и требования к профессиональному повышению квалификации.

Трудности в обучении взрослых при повышении квалификации и выводы по организации учебного процесса.

Литература

Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Stand und Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in der Bundesrepublik Deutschland, Bad Honnef: Bock 1984 (Studien zu Bildung und Wissenschaft, 1). Kap. 10: Rahmenbedingungen fuer die zukuenftige Entwicklung der beruflichen Weiterbildung (technologische, demographische und strukturelle Entwicklung). Kap. 11: Zukuenftige Anforderungen an die berufliche Weiterbildung.

Doering, K. W.: System Weiterbildung: Zur Professionalisierung des quartaeren Bildungssektors, Weinheim: Beltz 1987. Kap. II: Didaktische Perspektiven in der Weiterbildung. Kap. V: Lernberatung und Lerntechniken in der Weiterbildung.

Lipsmeier, A.: Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa: Ein Arbeitsbuch, Baden-Baden: Nomos 1987. Kap. 7: Grundstrukturen der institutionalisierten beruflichen Weiterbildung in Europa.

Sauter, E.: Ansätze fuer eine Neuorientierung der beruflichen Weiterbildung, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18(1989)3, S. 3-8.

Stenzel, M.: Lernschwierigkeiten von Erwachsenen in der beruflichen Weiterbildung, Frankfurt a. M.: Lang 1986. Kap. 7: Interpretation der Ergebnisse. Kap. 8: Folgerungen.

Voigt, W.: Berufliche Weiterbildung: Eine Einfuehrung, Muenchen: Heuber 1986. Kap. 1: Berufliche Weiterbildung - Versuch eines Ueberblicks ueber einen der buntscheckigsten Bereiche der Erwachsenenbildung. Kap. 4: Didaktik der beruflichen Weiterbildung - Umriss eines ungelosten Problems.

Weinberg, J.: Einfuehrung in das Studium der Erwachsenenbildung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1989. Kap. 7: Politik und Oekonomie der Weiterbildung. Kap. 9: Recht, Finanzierung und Organisation der Weiterbildung. Kap. 14: Lehren und Lernen in der Erwachsenenbildung.

Б. 6. ОБЗОР ПОЛИТИКИ И РЕФОРМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Рассуждения в предыдущей главе о растущей роли профессионального повышения квалификации в обществе свидетельствуют о том, что развитие профессиональной педагогики тесно связано с политикой в области профессионального образования. В этой главе будет дан обзор политики и реформ в сфере профессионального образования.

Понятие политики профобразования

Политика профобразования – это действия, направленные на осуществление интересов общества в сфере воспитания и образования.

Задачи политики профобразования:

– определение целей, содержания, структур воспитательных и образовательных процессов, касающихся в особенности организации образования и программно-методического обеспечения;

– установление плановых размеров воспитательных и образовательных учреждений;

– организация экспериментов по преобразованию системы образования в ходе образовательной реформы.

Взаимосвязи политики профобразования с другими областями политических действий наглядно показывает рис. 21. На политику профобразования оказывают влияние общая, экономическая, социальная и образовательная политика. Экономическая и социальная политика определяют политику на рынке труда. Последняя вместе с образовательной политикой определяет политику профобучения. Другими словами, профобразовательная политика не зависит исключительно от образовательной политики, а определяется политикой на рынке труда. Введение одногодичной базовой профессиональной подготовки в школьной или кооперативной формах обусловлено двумя факторами: 1) образовательно-политическими представлениями о том, что более значимо – государственное или производственное (частная экономика) образование; 2) насколько обучаемые будут востребованы в определенных сферах экономики в качестве рабочей силы во время обучения с точки зрения политики на рынке труда. Другим примером могут служить профобразовательные мероприятия для переселенцев с Востока. Они направлены не только на осуществление желаемых образовательных целей этого круга лиц, но также на быстрое вовлечение их в профессиональную деятельность, что с точки зрения политики на рынке труда жизненно необходимо.

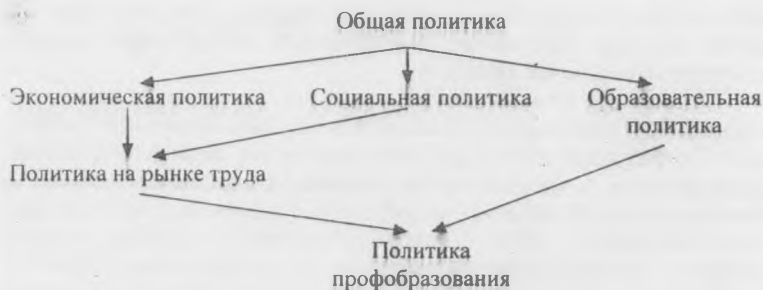


Рис. 21. Взаимосвязи политики профобразования с другими областями политики (Е. Дауенхауер, 1981)

Участвующие в политике профобразования общественные группы (например, палаты, профессиональные союзы, партии) выступают за интересы обучающихся. Остается только констатировать следующее противоречие: сами обучающиеся, как правило, не могут представлять активно свои интересы на политической арене.

Основной проблемой политики профобразования является согласование между системами профобразования и занятости. Эта проблема уже поднималась, когда речь шла о балансе ученических мест и о трудностях дуальной системы профподготовки (п. Б. 1). В отношениях между системами профобразования и занятости могут быть представлены две противоположные позиции: соединение и разъединение.

Под соединением подразумевается, что система профобучения приспособливается в структурном и содержательном плане к системе занятости. Структурный аспект обозначает, что система профобразования так планирует образовательные циклы и выпускные квалификации, как это соответствует спросу в системе занятости. Содержательный аспект предполагает, что учебные планы, методы обучения в профшколе и на производстве корректируются в соответствии с требованиями системы занятости.

Под разъединением подразумевается, что система занятости приспособливается к системе профобразования. Образование рассматривается как автономная категория. За этим стоит точка зрения, что через образование можно решающим образом оказывать влияние на систему занятости. Это может означать также, что несмотря на дисгармонию между квалификациями, пользующимися спросом в системе занятости и предлагаемыми системой профобразования, последняя должна давать избыток квалифика-

ций (в количественном и качественном отношениях). Каждый должен получить широкое образование, перекрывающее пользующиеся спросом квалификации на рынке занятости.

Взвесив обе позиции, следует сказать, что даже если следовать адаптирующему образованию согласно первой позиции, эффект будет небольшим. Система занятости не в состоянии дать точные сведения о требуемых квалификациях, в особенности на длительную перспективу (пример из академического образования – недостаточные возможности системы занятости предсказать в 1980-е гг. потребность в учителях профшкол по определенным группам профессий, например, по электротехнике, сельскому хозяйству, металлотехнике, и тем самым соединить системы образования и занятости). С другой стороны, слишком сильное отделение образовательной системы от системы занятости нецелесообразно. Задача системы профобразования состоит в том, чтобы подготовить воспитанников к жизненным и профессиональным испытаниям.

Следовало бы между антитезисами соединения и разъединения найти синтез. Связующей формой между этими противоположными позициями по отношению к системам профобразования и занятости может являться в настоящее время образовательная концепция об освоении ключевых квалификаций. С одной стороны, ключевые квалификации представляют собой автономную образовательную единицу (разъединение), с другой стороны, они соответствуют требованиям системы занятости (соединение). В этой форме отражаются обе стороны профессионального обучения: школьная и производственная (см. о ключевых квалификациях п. В. 3).

Оценивая обе позиции – соединение и разъединение, получается следующий вывод: ни соединение, ни разъединение, а повышение квалификации. Это означает, что сама система занятости предпринимает расширение и дополнение квалификаций в соответствии со своими потребностями через повышение квалификации на производстве. В академическом профессиональном образовании это происходит обычно с помощью программ по введению в профессиональную деятельность на новом рабочем месте, или программ по обучению стажеров на предприятии, или с помощью подготовительных служб у государственных работодателей. Для неакадемического профессионального образования – аналогичная ситуация: усиливается значение повышения квалификации как специализированной формы усовершенствования квалификации после начальной профессиональной подготовки (см. предыдущ. п. об основных положениях профессионального повышения квалификации).



Рис. 22. Взаимосвязь профессии и образования (по Е. Дауенхауеру, 1981, с. 6, модифицировано)

Для дополнительной ясности на рис. 22 представлены взаимоотношения между профессией и образованием. На этапе организации образования идет спрос на образование со стороны обучающихся. Система образования предлагает образование. На этапе применения образования работники предлагают образование. В системе занятости происходит спрос на образование. При сильном рассоединении системы образования (образование) и системы занятости (профессия) на этапе применения образования предложение и спрос на него расходятся.

В политике профессионального образования особый интерес представляют переходные сферы, по которым ежегодно составляется баланс. Рис. 23 (см. Е. Дауенхауер, 1981, с. 32) показывает семь переходных сфер, существующих внутри системы образования и на этапах перехода от системы образования к системе занятости. Окончившие первую ступень среднего образования начинают профессиональную подготовку по школьному типу (1) или (их большинство) в дуальной системе профобучения (2). Также существует возможность (3) непосредственно заключить трудовое соглашение без профобучения (так называемые неквалифицированные молодые рабочие). Переход в дуальную систему (4) происходит также после окончания второй ступени среднего образования. Большинство окончивших эту ступень (5) стремится получить высшее профессиональное обра-

зование в высших специальных учебных заведениях. Также существует возможность (6) без подготовки войти в систему занятости. После окончания профессионального образования (школьного, дуального, вузовского) происходит переход (7) в систему занятости.

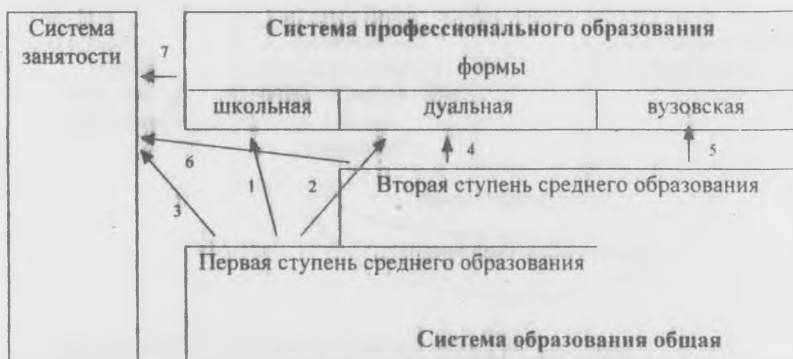


Рис. 23. Переходные сферы в профессиональном образовании с возможными рынками ожидания (Е. Дауенхауер, 1981, с. 32)

Переход в дуальную систему (2) и (4) может привести к рынку ожидания, если по конъюнктурным или демографическим причинам насчитывается больше соискателей, чем учебных мест (ср. баланс ученических мест за предыдущие десятилетия в п. Б. 1.). Следующий рынок ожидания может образоваться из перехода в высшее учебное заведение (5), если по определенным предметам имеется больше соискателей, чем учебных мест, и установлена определенная процентная норма приема. Далее следует назвать рынок ожидания (7) при переходе от системы профобразования в систему занятости, если выпускники после профессионального обучения сталкиваются с узким рынком труда. Это характерно для окончивших профессиональную подготовку по общественным и юридическим наукам.

Главные этапы политики образования

Сегодняшняя ситуация в политике профессионального образования станет понятной, если рассмотрим ее возникновение. В дальнейшем необ-

ходимо рассмотреть ее главные этапы развития. Эти этапы являются результатом отбора автора без каких-либо притязаний на полноту.

Широкое развитие политика профобразования в ФРГ получила лишь с 1960 г. Здесь следует рассмотреть период времени с 1960 по 1968 гг. Немецкий комитет по вопросам воспитания и образования, консультативный комитет тогдашнего федерального правительства, состоявший из экспертов по образованию Германии, представили в 1964 г. рекомендации по созданию главной школы, а также, что особенно важно, заключение о состоянии профессионального производственного и школьного образования. Были сделаны также предложения по подготовке учителей трудового обучения для общеобразовательной и особенно для главной школы. Была разработана особая форма немецкого профессионального обучения, и впервые был употреблен термин “дуальная система”.

Однако общественный интерес в это время был направлен более на общую образовательную политику. На переднем плане стояла система общего образования. В результате этого политика профобразования приобрела такую пробивную силу, благодаря которой изменилась ситуация в 1968-1973 гг. На общественный интерес к образовательной политике повлияли также два исследования, уже сами названия которых свидетельствуют о главных ударных направлениях: Г. Пихт “Катастрофа в немецком образовании” (1964) и Ф. Дарендорф “Образование – это гражданское право” (1965). В начале 60-х гг. в Германии был зафиксирован такой вид “образовательного голода”, который состоял в том, что по сравнению с другими промышленными странами имелось слишком мало академически обученных людей на рынке профессий и труда. В этом виделась угроза дальнейшему развитию промышленности и общества. Одновременно образование рассматривалось как инструмент, определяющий и изменяющий общество. В это время начинается значительное расширение общего школьного образования, в особенности гимназий, а также создание новых университетов.

С 1968 по 1973 гг. в профобразовании наступает интенсивная и символизирующая прорыв фазу. За относительно короткий промежуток времени профобразование приходит в сильнейшее движение. Это основополагающая фаза, т. к. речь идет о содержательном изменении в профессиональном образовании. На это время с 1969 г. приходится также деятельность социально-либеральной коалиции федерального правительства во главе с В. Брандтом по реформированию многих областей политики.

1968 г. ознаменовал собой конец старой системы подготовки учителей профессиональных (ремесленных) школ. Их обучение проводится теперь не в профессионально-педагогических институтах, а в университетах и технических университетах. Научное образование учителей профшкол

(ключевое слово – должность учителя в профшколе) стало соответствовать по своему статусу научному образованию учителей гимназий. В техническом университете Мюнхена (тогда Высшая техническая школа) в 1964 г. был введен курс по подготовке учителей для профшкол. Обучение в профессионально-педагогическом институте в Мюнхене к 1966 г. закончилось (см. Цинтл, 1983, Деммель, 1990). С введением научной подготовки учителей профшкол повысилась ценность профессионального образования в целом. Сегодня следует признать, что только имеющие научное образование учителя могут реагировать на новые требования ускоренного технического развития в разветвленной системе профессионального школьного образования.

В 1968-69 гг. повышенное специальное училище было введено в систему профессионального школьного образования. Многоуровневая инженерная подготовка переносится из бывших инженерных академий в высшие специальные учебные заведения системы высшего образования. Поступлению в высшее специальное учебное заведение предшествует получение сертификата об окончании повышенного специального училища как двухгодичной формы школьного образования (классы 11-й и 12-й) или как 12-го класса для учеников, закончивших профессиональное обучение.

На это же время приходится введение ступенчатого обучения для определенных сфер профессий, предполагающее систематизацию профессионального обучения и повышение профессиональной гибкости и мобильности (см. п. Б. 4).

Следующим реформаторским шагом является введение блочного обучения, ставшего альтернативной формой организации учебного процесса в профшколе с неполной учебной неделей в дуальной системе. Вместо традиционного проведения занятий 1-2 раза в неделю в блочной системе эти занятия проводятся непрерывно в течение трех недель 2 раза в семестр. Блочное обучение представляет собой обучение по школьному типу, когда обсуждение взаимосвязанных профессионально-теоретических учебных тем происходит концентрированно, комплексно и без разрыва во времени.

Для 1969 г. характерны рекомендации немецкого Совета по образованию по улучшению подготовки учеников. В 1965 г. немецкий Совет по образованию взял на себя функции немецкого Комитета по вопросам воспитания и образования как совещательного органа федерального правительства. Уже по названию можно судить о том, что профессиональное обучение стало объектом действий образовательной политики и нуждается в преобразованиях.

Некоторые этапы политики профессионального образования

1960-1968 гг.

- 1964 Заключение о состоянии профессионального производственного и школьного образования немецкого комитета по вопросам воспитания и образования. – Г. Пихт “Катастрофа в немецком образовании”.
- 1965 Ф. Дарендорф “Образование – это гражданское право”.

1968-1973 гг.

- 1968 Конец старой подготовки учителей ремесленнической школы
- 1968/69 – Повышенное специальное училище/высшее специальное учебное заведение
– Ступенчатое обучение.
– Блочное обучение.
- 1969 Немецкий Совет по образованию: рекомендации по улучшению подготовки учеников.
Закон о профессиональном образовании.
Одногодичная базовая профессиональная подготовка.
- 1970 Немецкий Совет по образованию: структурный план образования.
В. Д. Винтерхагер: “Ученики на производстве – забытое большинство”.
- 1973 Общий образовательный план федерально-земельной комиссии.
Основные положения модернизации профессионального образования.

С середины 70-х гг.

- Прагматическая политика профессионального образования.
- Профобразование как количественная проблема.
 - Расширение межпроизводственных учебных центров до уровня третьей учебно-производственной среды.
 - Закон содействия получению ученических мест на предприятии (1976-1980).
 - Закон содействия профессиональному образованию (с 1981).
 - Выделение особых групп в системе профобразования:
 - девушки;
 - иностранцы;
 - молодые люди без договора о профессиональном обучении.

С середины 80-х гг.

- Снижение количественной проблемы профобразования.
- Требование улучшения качества профподготовки.
- Технический прогресс и профобразование.
 - Новые положения об организации профессиональной подготовки (в особенности по металло- и электротехническим профессиям с 1987).
 - Дополнительная профессиональная подготовка учителей профшколы.
 - Увеличение значения повышения квалификации, в особенности с целью адаптации работника к новым социально-профессиональным условиям труда.
 - Требование дуализации этого вида повышения квалификации для малых и средних предприятий со стороны профшкол

90-е гг.

- Подготовка положений (например, о “Законе повышения квалификации”) для контролируемой государством рыночной модели повышения квалификации (см. п. Б. 4)

Закон о профессиональном образовании, итог работы большой коалиции тогдашнего правительства, регулирует основы профессионального обучения учащихся на предприятии. Благодаря этому закону дуальная система профподготовки становится рыночной моделью, контролируемой государством (см. п. Б. 2). Для профессионального обучения в сфере частной экономики законом устанавливаются особые преимущества в содержательном плане (например, права и обязанности обучаемых и мастеров, профессиональная подготовка обучающего персонала, требования к положениям об организации профессиональной подготовки, организация и проведение выпускных экзаменов по окончании профобучения и т. д.).

Делаются первые попытки введения одногодичной базовой профессиональной подготовки. Проводится систематическое профессиональное обучение теории и практике по группе смежных профессий (см. п. Б. 3).

В 1970 г. немецким Советом по образованию создается структурный план образования. Разрабатываются концепции общего и профессионального образования, где профобразование рассматривается как часть второй степени среднего образования. Структурный план остается еще и сегодня педагогической программой, где охарактеризованы основные направления развития в области педагогики. Построение “вертикали” школьного образования с подразделением на дошкольную, начальную, I и II степени среднего образования является важным результатом создания структурного плана в развитии понятийного аппарата педагогики.

В 1974 г. немецким Советом по образованию в рекомендациях по модернизации II степени среднего образования разработаны концепция соединения общего и профессионального образования, интегративная модель коллег-школы. Коллег-школа содержит следующие учебно-производственные среды обучения: школа, учебная мастерская, предприятие и студия.

Профобразование становится все более в центре внимания общественной образовательной политики. Это отразилось, в частности, в изданном В. Д. Винтерхагером исследовании “Ученик на производстве – забытое большинство” (1970). На второй степени среднего образования большинство молодых людей – те, кто находится на этапе начальной подготовки в дуальной системе или в профшколах с полной учебной неделей.

Общий образовательный план федерально-земельной комиссии от 1973 г. развивает основные направления структурного плана. Делается попытка создать план финансирования продуманных реформаторских мероприятий структурного плана. Для профессионального образования преимущественное значение имеют школьные образовательные курсы в рамках дуальной системы. Двухпрофильная форма образования становится профессионально-педагогической целью, под которой понимают сочета-

ние общеобразовательных учебных процессов с профессиональной подготовкой. Эти реформаторские идеи нашли свое отражение в создании после 1977 г. экспериментальной школы второй ступени среднего образования – коллег-школы в земле Северный Рейн-Вестфалия.

Период времени с 1968 по 1973 гг. характеризуется интенсивной политической деятельностью в области профобразования. Дуальная система профессионального обучения подвергается резкой критике, причем вскрываются недостатки и проблемы этой системы (см. п. Б. 1 о критических исследованиях Г. Бунка, 1982, с. 111 и далее). Это привело к привилегированному положению профобучения в школах с полной учебной неделей, от которых ожидали объединения общей и профессиональной подготовки и выравнивания шансов получения образования у молодежи. В этом направлении разработаны основные положения модернизации профессионального образования от 1973 г. Они были утверждены федеральным правительством под руководством федерального министра образования и науки и получили силу закона. Последний факт представляет собой конечный этап особенно прогрессивного развития политики профобразования, когда была сделана попытка доставить систему профподготовки исключительно под государственный контроль.

С середины 1970-х гг. следует констатировать переход от программной к прагматической политике профобразования. Количественная проблема профессионального образования перемещается на первый план. В связи с экономическим спадом наступает время большого спроса на рынке ученических мест. Ученических мест не хватает. После получения предварительного школьного образования возникает конкуренция между людьми на рынке ученических мест. Выпускники главных школ со “слабыми” свидетельствами, без свидетельств и окончившие специальные школы (дети с отставанием в умственном или физическом развитии) не имеют практически никаких или очень малые шансы на получение ученического места. Обучающая экономика должна предоставить значительно больше ученических мест, чем ранее (см. п. Б. 1). Вместо качественных проблем политика профобразования должна решать количественные. Это привело к тому, что кассы государственного бюджета стали пустыми. Иными словами, реформаторские идеи профессионального образования, например, о создании все большего количества школьных образовательных курсов, разбились об увеличивающиеся долги в государственном бюджете. В этом месте уместно замечание из области общей образовательной политики. Если еще в 1965 г. образовательно-политическое произведение Р. Дарендорфа носило название “Образование это гражданское право”, то образовательно-политический труд Х. Гамм-Брюхера одиннадцать лет спустя, в 1976 г., называется “Образование – это не роскошь”. Если первое название

произведения характеризует образование наступательно, то последнее уже звучит оборонительно.

При поддержке федерального правительства происходит расширение межпроизводственных учебных центров. Под этим подразумеваются выравнивание образовательных возможностей у предприятий и предоставление большего количества ученических мест. Межпроизводственный учебный центр, наряду со школой и предприятием, рассматривается как третья учебно-производственная среда.

Закон содействия получению ученических мест на предприятии (1976-1980) стал особым инструментом решения количественной проблемы профобразования. Этот закон предусматривал "обязательное финансирование" для обеспечения достаточного количества ученических мест. Весной каждого года подводился итог по количеству ученических мест за период с 30 сентября предыдущего года (см. п. Б. 1). Если устанавливалось, что превышение спроса над предложением ученических мест не достигало 12, 5%, тогда закон предусматривал возможность введения налога с предприятий, численность сотрудников которых превышала 20 человек. Деньги, собранные с предприятий в виде этого налога, шли в особый фонд, финансировавший создание дополнительных ученических мест. От необходимости "обязательного финансирования" можно было в том случае отказаться, если от обучающей экономики в новом учебном году реально было ожидать достаточного предоставления ученических мест. Превышение спроса на ученические места свыше 12, 5% ни разу не было достигнуто за период 1976-1980 гг. (см. баланс ученических мест в п. Б. 1). Тогдашнее социально-либеральное федеральное правительство не использовало в полной мере закон содействия получению ученических мест, т. е. "обязательное финансирование". Однако косвенным образом закон в качестве угрожающего инструмента оказал все же влияние на обучающую экономику, заставив ее предоставить дополнительные ученические места (см. соответствующие статистические данные в п. Б. 1).

Закон содействия получению ученических мест на предприятии был наряду с действующим еще сегодня законом о профобразовании дополнительным инструментом в рыночной модели профобразования "дуальная система", контролируемой государством (см. п. Б. 2). Этот закон в 1980 г. был упразднен федеральным конституционным судом. При этом "обязательное финансирование" не рассматривалось как противоречащее Конституции. Закон был упразднен, потому что в его реализации должен был бы принимать участие федеральный совет, что однако тогда не произошло.

Закон содействия профессиональному образованию от 1981 г. является логическим продолжением закона содействия получению учениче-

ских мест на предприятии. Он уже не предусматривает обязательного финансирования со стороны предприятий. В новом законе сохранились только основные существенные положения из предыдущего закона. Сюда относятся планирование и систематизация статистических данных по профессиональному образованию (ключевое слово – баланс ученических мест), которые ежегодно излагаются в специальном отчете о профобразовании. Ежегодный отчет о профобразовании является актуальным источником для тех, кто хочет получить информацию о новейших направлениях развития профобразования и в настоящее время также системы повышения квалификации. Тогда закон содействия профобразованию содержит законодательные инструкции для Федерального института профессионального образования в Берлине.

В ходе решения количественной проблемы профессионального образования с середины 1970-х гг. уделяется особое внимание группам, вынужденным на узком образовательном рынке преодолевать трудности в процессе профподготовки. Это девушки, иностранцы и слабоуспевающие молодые люди, которые не могут получить ученические места. Проводятся испытания модели профессионального обучения девушек техническим профессиям. Разрабатываются меры по вовлечению иностранцев в профессиональную и общественную жизнь. У молодых людей, не имеющих договора о профессиональном обучении, исследуются их мотивация и образовательные способности. Большое значение придается испытаниям модели профподготовки слабоуспевающих молодых людей с помощью дополнительных учебных курсов для повышения их готовности к профобучению, а также мер по социально-педагогической реабилитации.

С середины 1980-х гг. отмечается снижение количественной проблемы профобразования (см. п. Б. 1). Снова актуальным становится требование улучшения качества профессионального образования. Прагматическая политика профобразования может снова измениться в программную.

В это время происходит коренной поворот в профпедагогике, вызванный ускорением технического развития. Введение информационной и коммуникационной техники в мир труда привело сравнительно быстро к качественно новой высококвалифицированной работе на уровне квалифицированных рабочих и техников. Эти новые содержательные аспекты зафиксированы с 1987 г. в новых положениях по организации профобучения металло- и электротехническим профессиям. Наряду с новым содержанием идут поиски новых путей его передачи, что отмечается исследователями как собственно новый поворот в профпедагогике (см. п. Б. 4).

Содержательные изменения в результате введения информационной и коммуникационной техники приводят к необходимости дополнительной квалификации обучающего персонала. Особенно учителя профшкол нуж-

даются в организованной форме повышения квалификации технического содержания. Учителей на конкурсной основе посылают на курсы усовершенствования квалификации, после чего они передают приобретенные квалификации своим коллегам на местах.

Для современного профобразования наряду с внедрением нового содержания актуально требование поиска новых путей его передачи. Это требование неотделимо от понятия ключевых квалификаций (см. п. В. 3). В 90-е гг. дополнительная квалификация учителей профшкол должна состоять в том, чтобы не только освоить новое содержание предмета, но и новые пути его передачи (дидактико-методическая подготовка). Как для профшколы, так и для предприятия в системе профобразования характерно, что с середины 80-х гг. увеличивается значение повышения квалификации. Именно повышение квалификации с целью адаптации работника к новым социально-профессиональным условиям труда станет частью, определяющей развитие всей системы повышения квалификации в будущем. Здесь необходимо указать на исследования, проведенные в п. Б. 5.

В процессе роста значения повышения квалификации, особенно с целью адаптации работников к новым условиям труда, в политике профобразования все более актуальным становится вопрос о том, должны ли только предприятия брать на себя функции усовершенствования квалификации. Этот вопрос выдвигается обучающим персоналом профшкол (см., например, Гергерт, 1988, 1989). Это требование обозначает дуализацию повышения квалификации работников малых и средних предприятий с целью их адаптации к новым условиям труда. Под термином "дуализация" подразумевается, что система дуальной начальной профессиональной подготовки (см. п. Б. 1) должна быть перенесена в область повышения квалификации с целью адаптации. Иными словами, две учебно-производственные сферы — предприятие и профшкола — действуют сообща в рамках этого типа повышения квалификации. Таким образом, начальная профподготовка и повышение квалификации тесно связаны друг с другом. Начальная профподготовка, получающая сегодня статус базового образования, оказывает все более сильное влияние на тесно связанное с ней повышение квалификации с целью адаптации, если профшкола участвует в этом виде усовершенствования квалификации.

В связи с этим обращают на себя внимание следующие факторы:

1. Профшкола на этапе начальной профессиональной подготовки является естественным партнером малых и средних предприятий. Точно также она является естественным партнером на этапе профессионального повышения квалификации, прежде всего с целью адаптации к новым условиям.

2. Не только во время начальной профессиональной подготовки, но также в процессе производственного повышения квалификации передача специальных квалификаций должна быть связана с освоением ключевых квалификаций. Для этого требуется соответствующая специальная и педагогическая подготовка обучающего персонала.

3. Производственное повышение квалификации с целью адаптации на малых и средних предприятиях может осуществляться лишь в небольшом объеме. Профшколы располагают помещениями и оборудованием, которые могут использоваться для повышения квалификации.

Обобщая, можно сказать: как на этапе начальной профессиональной подготовки, так и во время повышения квалификации с целью адаптации работников к новым социально-профессиональным условиям труда необходимы производственная и профессионально-школьная компетенции работников профессионального образования.

Наряду с данными содержательными аспектами о дуализации этого вида повышения квалификации свидетельствует следующий экономический аргумент. Оснащение профессиональных школ новой техникой требует больших затрат. Приобретенная техника должна использоваться не только для начальной профессиональной подготовки, но и в учреждаемых центрах усовершенствования квалификации для малых и средних предприятий.

Разнообразные инициативы и предпринимательские действия в области профессионального повышения квалификации и растущее значение этого четвертого образовательного сектора привели в 90-х гг. к необходимости новых политических решений в области профессионального образования. Возможным является создание постановлений о рыночной модели повышения квалификации, контролируемой государством. Это бы означало, что, по аналогии с законом о профессиональном образовании, создается закон о повышении квалификации. Этот закон содержал бы, например, положения о качестве мероприятий по усовершенствованию квалификации с целью адаптации, констатировал бы требования к обучающему персоналу или регулировал бы проведение экзаменов (см. исследования в гл. Б. 5). Экономист в области образования Ф. Эддинг предлагает в связи с этим разработать требования к повышению квалификации. Повышение квалификации должно предусматривать освобождение от работы на время обучения, сохранение рабочего места, жалования и страховых взносов на 3 года. Это соответствовало бы приблизительно 1/2 дня в рабочую неделю в течение 40 трудовых лет или 1 месяцу в год при индивидуально свободном выборе формы обучения (см. Ф. Эддинг, 1988, интервью с Фридрихом Эддингом, 1988, а также материалы института имени Макса Планка по исследованию образования, 1989).

Рис. 24 и 25 отражают в млн ДМ суммы дотаций, которые были инвестированы с 1972 по 1987 гг. в испытания моделей профессионального образования. Испытания моделей отражают главные задачи политики профобразования.

Рис. 24 показывает механизм поддержки государством испытаний моделей в области школьного профессионального образования. В 70-е гг. на первый план выдвигались эксперименты с одногодичной базовой подготовкой, с введением двойной квалификации, с блочным обучением, а также с программой обучения детей с недостатками в физиологическом или умственном развитии. В конце 70-х гг. начались испытания модели профобучения иностранцев. В 80-е гг. все большее значение приобретает проверка технологий обучения.

Рис. 25 отражает механизм государственной поддержки испытаний моделей в области внешкольного профобразования. Здесь открывается подобная, если даже не одинаковая картина развития. 70-е гг. до середины 80-х гг. представлены испытаниями моделей одногодичной базовой профессиональной подготовки, блочного обучения и двойной квалификации. С середины 70-х гг. общественно значимыми становятся программы профобразования для девушек и для молодых людей с отставанием в развитии. Программы обучения иностранцев начинают действовать в 80-е гг. Программы обучения новым технологиям разрабатываются в начале 80-х гг. и уже с 1987 г. широко используются на практике.

Главные задачи исследования федерального института профобразования в первой половине 90-х гг. показывают, в каком направлении будет дальше происходить развитие (см. рис. 24 и 25). Так, определены следующие задачи исследования (Федеральный институт профобразования, 1989):

- взаимосвязи информационной и коммуникационной техники, организации труда и профессиональной подготовки с учетом получения квалификации;
- освоения квалификаций, пригодных для любой профессии, в качественно новом контексте развития понятий “труд” и “личность” (ключевые квалификации, см. п. В. 3);
- необходимости получения квалификаций и организации профессиональной подготовки в области защиты окружающей среды;
- изменения условий производственного обучения;
- реинтеграции и интеграции в трудовую жизнь;
- эффективности мероприятий и инструментов формирования профессионального образования.

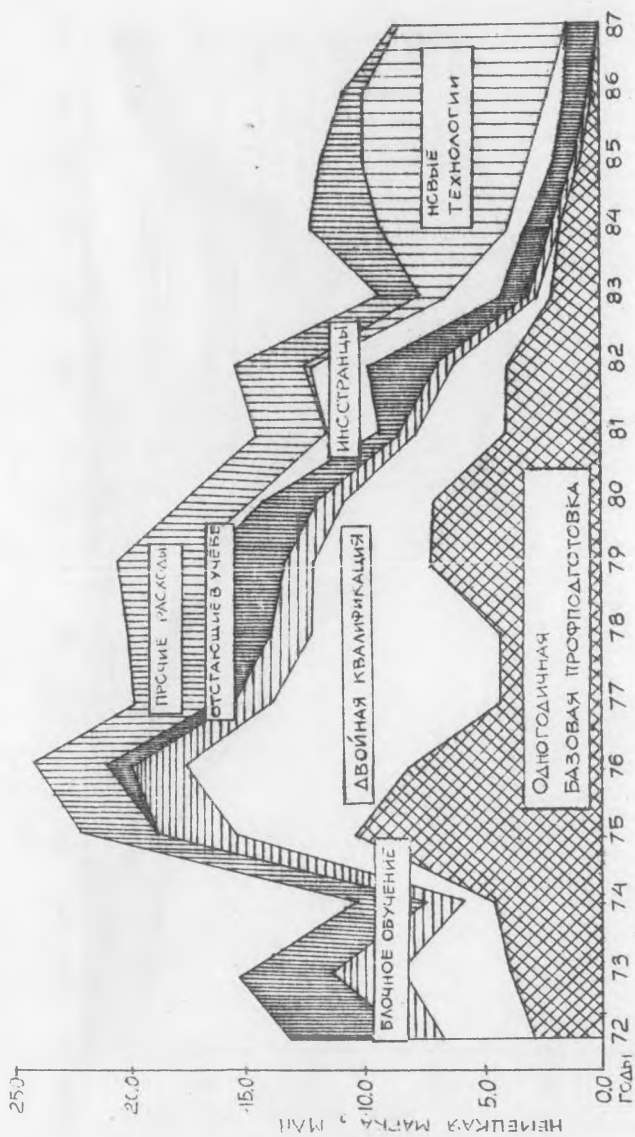


Рис. 24. Механизм поддержки испытаний моделей в школьном профессиональном образовании (К. Пампус, 1989 а)

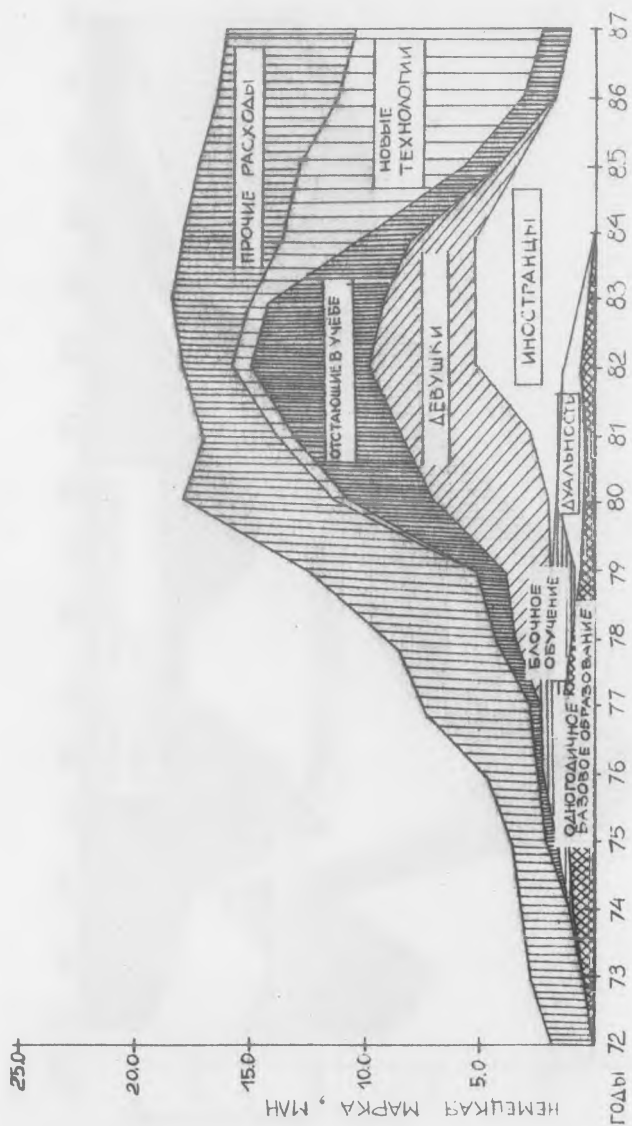


Рис. 25. Механизм поддержки испытаний моделей во внешкольном профобразовании (К. Пампус, 1989 а)

В 90-е гг. наряду с ускорением технического развития в профобразовании отмечается стремление к сбалансированности между экономикой и экологией. Следствием этого являются мероприятия по защите окружающей среды и освоение новых профессий, например, сборщика бытовых и промышленных отходов в системе профобучения.

В этой главе было исследовано развитие профобразования только в Западной Германии до воссоединения. Еще рано судить о том, какие изменения внесло немецкое воссоединение в политику, реформы профобразования и в целом в профпедагогiku.

Обзором политики и реформ профобразования заканчивается исследование основных положений профессиональной педагогики. В следующей главе речь пойдет о наиболее важных понятиях в дидактике профессионального обучения.

Выводы

Образовательная политика – это деятельность, направленная на осуществление интересов общества в области воспитания и образования. Политика профобразования представляет собой действия на основе общегосударственных постановлений в сферах допрофессионального образования, профобразования и профессионального повышения квалификации. Политика рынка труда и образовательная политика определяют политику профессионального образования.

Между системами профобразования и занятости может существовать соединение и рассоединение. Под соединением подразумевается, что система профобразования в структурном и содержательном плане приспосабливается к системе занятости. При рассоединении, наоборот, система занятости подстраивается под систему профобразования. Тогда образование рассматривается как автономная категория. Формой, объединяющей два понятия “соединение” и “рассоединение”, является освоение ключевых квалификаций.

Для политики профобразования имеют значение семь переходных областей, которые находятся внутри системы образования, смещаются от системы образования к системе занятости и могут привести к “рынкам ожидания”.

Широкое развитие политика профобразования в ФРГ получила лишь с 1960 г. В 1960-1968 гг. политика профобразования приобретает все больший размах, а период с 1968 по 1973 гг. называется программной фазой, когда профессиональные педагоги интенсивно занимались изменениями содержания профобразования.

С середины 1970-х гг. следует констатировать переход от программной к прагматической политике профобразования. На первый план выдвигается количественная проблема недостатка ученических мест. С середины 1980-х гг. количественная проблема профобразования теряет свою актуальность. Прагматическая политика превращается снова в программную. С середины 1980-х г. политика профобразования определяется потребностями технического развития и профобразования в целом.

В 1990-е гг. увеличивается значение повышения квалификации. Для этого необходимо политическое регулирование рыночной модели повышения квалификации, контролируемой государством, например, с помощью создания "Закона о повышении квалификации".

Важные понятия и концепции

Понятие "политика профобразования".

Согласование между системами профобразования и занятости:

- соединение,
- рассоединение.

Переходные области и "рынки ожидания".

Основные этапы политики профобразования с 1960 г. по настоящее время.

Литература

Blankertz, H.: Die Sekundarstufe II: Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik, in: H. Blankertz u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil I: Handbuch, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Bd. 9. 1, hrsg. v. D. Lenzen, Stuttgart: Klett 1982, S. 321-339.

Bundesinstitut fuer Berufsbildung (Hrsg.): Forschungsschwerpunkte des Bundesinstituts fuer Berufsbildung, Berlin 1989. Kap. 4: Beschreibung der Forschungsschwerpunkte.

Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan fuer das Bildungswesen, 4. Aufl., Stuttgart: Klett 1972. Kap. I: Grundsätze. Kap. III. 3. 2: Sekundarstufe II.

Dauenhauer, E.: Berufsbildungspolitik, Berlin: Springer 1981. Erster Teil: Grundlagen - Ordnungspolitik.

Gruener, G.: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert: Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik, Bielefeld: Bertelsmann 1984. Kap. 1: Von der unbekanntten Fortbildungsschule zum Lieblingsthema der Schulreformer. Kap. 2: Voellig neue Rahmenbedingungen fuer die Berufsschule

Klauder, W.: Arbeitswelt der Zukunft: Rahmenbedingungen und ihre Folgen, in: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (1990)1.

Klose, J.: Die Problematik der Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem: Analysen und Perspektiven aus sozialwissenschaftlicher Sicht, Nuernberg 1987 (Beitraege zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 113). Kap. 3: Ansaetze zu einer differenzierten Analyse der Beziehungen zwischen dem Bildungs- und Beschaeftigungssystem.

Muench, J.: Politik und Reform der beruflichen Bildung, in: U. Muellges (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspaedagogik, Band 2, Duesseldorf: Schwann 1979, S. 433-464.

Tenorth, H. -E.: Geschichte der Erziehung: Einfuehrung in die Grundzuege ihrer neuzeitlichen Entwicklung, Weinheim: Juventa 1988. Kap. VI: Die Gegenwart von Bildung und Erziehung. 130

В. ДИДАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

В этой главе речь пойдет не о том, чтобы в целом представить дидактику профобучения. По мнению автора, в учебном пособии необходимо исследовать наиболее важные аспекты дидактики профобучения, чему будет предшествовать ряд положений общей дидактики. Они необходимы для того, чтобы выделить особенности дидактики профобучения.

После объяснения понятий “дидактика”, “урок”, “программно-методическое обеспечение” (В. 1) речь пойдет об образовательном назначении профшколы (В. 2). Концепция ключевых квалификаций будет рассмотрена более подробно (В. 3). В пп. В. 4 и В. 5 будут исследованы дидактические ориентации урока, а также системы учебных занятий по профобучению.

В.1: ДИДАКТИКА, УРОК, ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

Дидактика

Термин “дидактика” исходит от древнегреческой основы слова “didaskein”, что обозначает искусство учить, преподавать, разъяснять, доказывать. Значит, дидактика – наука, которая занимается:

- обучением и преподаванием во всех формах,
- на всех уровнях,
- без деления на содержание обучения.

Если имеет место деление на содержание обучения, тогда речь идет о специальной дидактике, например, специальная дидактика питания для группировки профессий, связанных с пищевой промышленностью. Подробно понятие “специальная дидактика” в этой главе не будет исследоваться.

Дидактика может рассматриваться с точки зрения науки о воспитании и практики воспитания (рис. 1, нумерация рисунков в этой, наиболее важной главе, начинается снова). С точки зрения науки о воспитании дидактика может быть переведена как наука об учебном занятии. Здесь речь идет об исследовании предпосылок, проведения и результатов обучения. С точки зрения практики воспитания термин дидактика следует перевести как общее учение о преподавании. Цели и опыт преподавания систематически упорядочиваются и разъясняются. Общее учение включает в себя

все меры, необходимые для проведения занятия. Сюда относятся учебные пособия, содержащие инструкции по планированию, проведению и оценке урока (см. В. Маузольт, Г. Петцольд, 1982, Г. Майер, 1987).

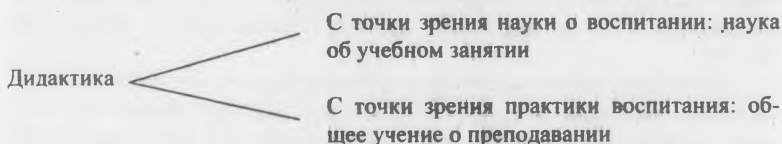


Рис. 1. Воспитательно-научная и воспитательно-практическая стороны дидактики

Употребляя термин “дидактика”, необходимо различать дидактику в широком и в более узком смысле слова (рис.2).

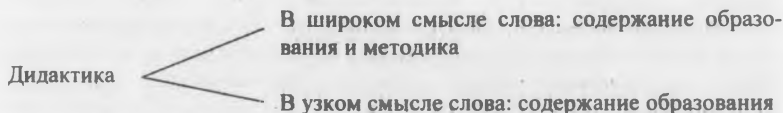


Рис. 2. Различие дидактики по широте применения (объяснение в тексте)

Дидактика в широком смысле слова (общая дидактика) занимается определением и разъяснением содержания образования, т.е. на каком содержании следует строить процесс образования. Общая дидактика включает в себя методику преподавания. Иными словами, она занимается содержательными аспектами, т.е. ищет ответы на вопросы “что?” и “для чего?”, а также методикой, т.е. отвечает на вопросы “как?” и “посредством чего?”.

Дидактика в узком смысле слова занимается определением и разъяснением содержания образования. Методика преподавания отделена от нее и является самостоятельной областью. В упрощенном виде это означает,

что дидактика в узком смысле слова занимается поисками ответов на вопросы “что?” и “для чего?”.

В повседневном словоупотреблении речь идет о дидактике в широком смысле слова, т.е. о содержании образования и методике. Если, например, говорят об уроке: “Это было дидактически хорошее занятие”, то наряду с правильным отбором содержания образования подразумеваются также удачные методы его передачи. Оно обозначает, что даны ответы как на вопросы “что?” и “для чего?”, так и на вопросы “как?”, “посредством чего?”.

Если речь идет о дидактике профессионального обучения, то имеется в виду дидактика в широком смысле слова. Другими словами, когда говорят о дидактике, подразумевают всегда также методику. Зависимости между рис. 1 и 2 не существует. Дидактику в широком и узком смысле слова можно рассматривать с точки зрения как науки о воспитании, так и практики воспитания.

В обоих случаях дидактика тесно связана с теорией. В дидактике существуют различные теории. Их можно назвать также моделями дидактики. Среди разнообразия моделей наиболее известны четыре. Это образовательно-теоретическая модель Клафки; обучающе-теоретическая, или Гамбургская модель Шульца; ориентированная на учебную цель модель Меллера и кибернетическая информационно-теоретическая модель Кубэ (см. Гудьонс, Теске, Винкель, 1986, В. Г. Петерсен, 1983, 1988). Эти четыре модели различаются в теоретическом плане. Образовательно-теоретическая модель – более гуманитарная, обучающе-теоретическая – более опытно-научная. Ориентированная на учебную цель модель основывается на бихевиористических принципах, кибернетическая, информационно-теоретическая – на необихевиористических. Общее в названных дидактических моделях заключается в том, что принятие решений в области планирования и осуществления процесса обучения происходит комплексно, с учетом каждой теоретической модели. Дискуссии о выборе той или иной дидактической модели имеют принципиальное значение при подготовке учителей. Начинающие учителя узнают, какие теоретические принципы заложены в планировании и действиях преподавателей. Только на основе теоретических знаний можно конкретно планировать и осуществлять педагогические действия в соответствии с требованиями дидактической модели.

Урок

По аналогии с тем, что дидактика была рассмотрена нами как наука об учебном занятии и как общее учение о преподавании, следует дать оп-

ределение понятию урок. Это можно сделать в два этапа. На первом этапе (1) дается формальное определение термину урок, на втором (2) – содержательное описание понятия.

1) Урок – организованная форма обучения и учения, осуществляется в учебных заведениях на основе взаимодействия обучающихся и обучаемых, интеракции (рис. 3).

Под организованной формой подразумевается, что занятия проводятся планомерно и систематически. В заданное время должны быть достигнуты определенные учебные цели. Интеракция обозначает, что урок основан на взаимодействии учителя и учеников. Поведение учителя оказывает влияние на поведение учеников, и наоборот. Занятия проводятся обучающим персоналом в соответствующих учреждениях, например, в школах.

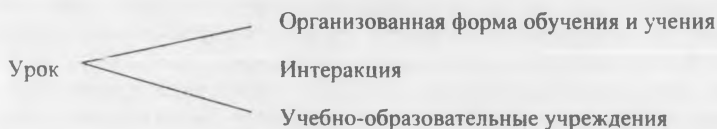


Рис. 3. Формальные аспекты понятия “урок”

2) Родственное содержательное понятие обучение (см. А. Шелтен, 1983) представляет собой такое понимание термина, которое ограничивается сферой когнитивного (познавательного) учения (рис. 4). Аспекты приобретения аффективного и социального учебного опыта на занятии сюда не включаются. На первый план выносятся традиционное понимание термина, связанное прежде всего с обучением, преподаванием. В процессе дискуссий о концепции ключевых квалификаций в профобразовании (п. В.3) значение этого термина будет расширено с четкой ориентацией на школы.

Обучение обозначает дословно “дающее главным образом направление”. По Вильманну (1917, с. 362), обучение – это “побуждение к учению”, собственно преподавание – это “настойчивое обучение”. Во время обучения происходит передача духовного содержания. Для получения знаний необходимо систематическое изложение материала, для формирования навыков – планомерное побуждение к деятельности. Учение строится на основе целесообразности по всем правилам искусства. Учитываются просто-

та, распределение, упорядочение, краткость и дополнительные стимулы. В любом учении важными являются ясность в изложении материала и, как следствие, прочность запоминания. Учение, однако, представляет собой преподавание в том случае, если задачей обучающего становится такая упорядоченная, планомерная и взаимосвязанная передача учебного материала, при которой он может стать собственным достоянием обучающегося. Усвоение учебного материала обучаемыми на уроке достигается через такие мероприятия, как опрос, исправление, устранение затруднений в обучении, запоминание, упражнение или контроль.

Обязанности обучающего в преподавании выражены более ярко, чем в учении. По этому поводу Вильманн (1909, с. 416) пишет: "Обучающий делает доступным содержание знания или умения, преподающий "вдалбливает" то же самое в головы учеников. Согласно словоупотреблению, по которому чему-либо обучают, но что-либо преподают, следует, что преподавание направлено на сущность предмета (более конкретизировано) в то время, как обучение только передает его."

Следует также отметить второй признак, характеризующий понятие "преподавание" (см. рис. 4). На занятиях часто требуется связь с реальной жизнью. Это происходит, если занятия строятся по строго определенному плану. Тогда тщательно структурированный процесс преподавания легко теряет свою содержательную связь с жизнью и может мешать непосредственному выражению мыслей и чувств учащимися. Таким образом, если отрыв от реальной жизни констатируется как типичный признак преподавания, тогда это означает, что на занятиях надо постоянно стремиться к тому, чтобы противодействовать этому явлению. В этом плане наиболее перспективным является преподавание в профшколе, имеющее возможность устанавливать в процессе передачи профессионально-теоретического содержания непосредственную связь с жизнью, с трудом.

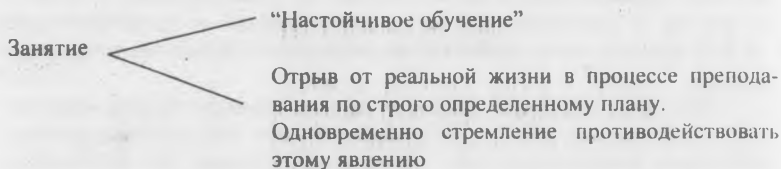


Рис. 4. Характерные признаки школьного занятия без учета аспекта приобретения аффективного и социального учебного опыта

Наряду с понятием “преподавание” в настоящее время актуальным является термин “*currículum*”. В переводе с латинского языка это слово обозначает “круговое движение по арене”, “беговую дорожку”. В переносном смысле под этим термином подразумевается прохождение или процесс развития. Таким образом, исходя из значения, “*currículum*” обозначает содержание учебных процессов, которые происходят в определенной дидактической последовательности.

В более общем смысле это понятие сегодня переводится как программно-методическое обеспечение, оно подразумевает цели и содержание, формы, методы и средства обучения; требует их взаимосвязи при определении конкретных учебных целей; обычно включает следующие компоненты: учебные планы, программы, оснащение учебных мест, положение о прохождении экзаменов, методы контроля (рис. 5).

Компоненты программно-методического обеспечения (см.рис. 5) взаимосвязаны и взаимообусловлены. “*Currículum*” представляет для преподавателя универсальный банк данных, освобождающий его от значительной работы по разработке концепции преподавания и поднимающий урок на соответствующий современный уровень. Затраты на развитие программно-методического обеспечения, учитывающие также региональные особенности преподавания в классах, чрезвычайно высоки. Так, программно-методическое обеспечение состоит в настоящее время большей частью только из первого компонента на рис. 5. “*Currículum*” представляет собой учебный план, где на месте старых каталогов распределения учебного материала представлены детально разработанные учебные цели. Развернутые описания учебных методов, технических средств обучения, методов контроля учебных целей (конкретные тесты) в большинстве своем отсутствуют.

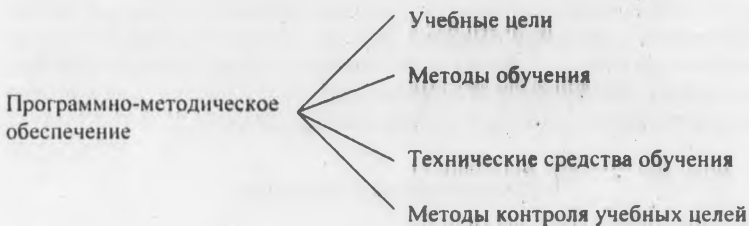


Рис. 5. Компоненты полного программно-методического обеспечения

В деловой беседе нужно сразу определить, какое значение термина имеется в виду. С одной стороны, это может быть полное программно-методическое обеспечение согласно рис. 5. С другой стороны, и это все более становится нормой, подразумевается сокращенная интерпретация термина. Иными словами, это понятие обозначает учебный план с четкой ориентацией на учебные цели. Такой план называется, например, в Баварии “куррикулярный учебный план” (выдержку из такого плана см. в п. В. 5. Система преподавания в профшколе).

Выводы

Дидактика – наука, которая занимается обучением и преподаванием во всех формах, на всех уровнях, без разделения на содержание обучения. С точки зрения науки о воспитании дидактика может быть переведена как наука об учебном занятии, с точки зрения практики воспитания термин “дидактика” следует перевести как общее учение о преподавании.

Дидактика в широком смысле слова (общая дидактика) занимается определением и разъяснением содержания образования, а также методикой преподавания. Дидактика в узком смысле слова занимается только определением и разъяснением содержания образования. Методика преподавания тогда отделена от нее и является самостоятельной областью. Дидактические теории называются также моделями дидактики.

Урок – организованная форма обучения и учения, осуществляемая в учебных заведениях на основе взаимодействия обучающихся и обучаемых (интеракция). Не включая приобретение аффективного и социального учебного опыта, урок рассматривается как настойчивое обучение, в процессе которого часто теряется связь с реальной жизнью. Поэтому на занятиях надо стремиться к тому, чтобы противодействовать отрыву от действительности.

Программно-методическое обеспечение содержит подробные данные об учебных целях согласно содержанию, формам и методам обучения, о технических средствах обучения, методах контроля учебных целей. В сокращенном виде это понятие подразумевает учебный план с четкой ориентацией на учебные цели, в котором отсутствуют развернутые описания методов обучения, контроля и оснащения учебных мест.

Важные понятия и концепции

Дидактика

- с точки зрения науки о воспитании;
- с точки зрения практики воспитания.

Дидактика

- в широком смысле (общая дидактика) ;
- в узком смысле (специальная дидактика).

Теории (модели) дидактики.

Урок

- формальные аспекты;
- признаки.

Программно-методическое обеспечение

- полное;
- сокращенное.

Литература

Dolch, J.: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 4. verb. Aufl., München: Ehrenwirth 1963.

Peterssen, W.H.: Lehrbuch Allgemeine Didaktik, aktualisierte Aufl., München: Ehrenwirth 1989. Erster Teil, Kap.4: Allgemeine Didaktik in Vergangenheit und Gegenwart - eine Uebersicht. Zweiter Teil: Positionen und Strukturen gegenwaertiger Didaktik.

Lipsmeier, A.: Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens, in: H.Blankertz u.a. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 1: Handbuch, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, hrsg. v. D.Lenzen, Stuttgart: Klett 1982, S.227-249.

Schannewitzky, G.: Zentralbegriffe der Didaktik: Ein Woerterbuch fuer die Aus- und Fortbildung von Lehrenden, Darmstadt: Winklers 1986.

Schelten, A.: Unterricht und Unterweisung, in: Zeitschrift fuer Berufs- und Wirtschaftspaedagogik 79(1983)2, S.83-91.

Schroeder, H.: Grundwortschatz Erziehungswissenschaft: Ein Woerterbuch der Fachbegriffe von 'Abbilddidaktik' bis 'Zielorientierung', München: Ehrenwirth 1985.

В.2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НАЗНАЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

По мнению немецкого исследователя школьного профессионального образования Германии Г. Грюнера (1984), профшкола в процессе своего исторического развития сформировалась в учреждение, призванное решать четыре основные задачи.

Четыре основные задачи:

- 1) продолжать общее образование ;
- 2) выполнять функции воспитания ;
- 3) давать дополнительное "образование для профессии";
- 4) давать "образование через профессию"

Рис. 6. Возможные задачи профшколы по Г. Грюнеру (1984)

1. Предшественником современной профшколы в Германии была ремесленная школа для работающей молодежи, где акцент в обучении делался на общее образование. Эта общеобразовательная функция сохранилась за такими предметами, как, например, родной язык, обществоведение, религия, спорт и т.д.

В исследованиях последних лет наметилась тенденция недооценки значимости предметов общеобразовательного цикла в профессиональном обучении, в связи с чем учителя общеобразовательных предметов в профессиональной школе находятся в весьма затруднительном положении. Объясняется это следующими причинами:

– согласно статистическим данным, увеличилось число обучаемых в дуальной системе, имеющих сертификат об окончании более высокой ступени общеобразовательной школы, например, свидетельство об окончании реальной школы или гимназии. Такие ученики в профшколе менее всего нуждаются в продолжении общего образования;

– отмечается рост профессионально-теоретических требований к современным профессиям. Стремление к увеличению доли профессионально-теоретического обучения в профшколе вступает в противовес с необходимостью изучения общеобразовательных предметов;

– в рамках дуального профессионального образования на долю профшколы приходится значительно меньшее количество часов (1-2 дня –

обучение в профшколе, 3-4 дня – обучение на предприятии), поэтому принято считать, что для такого типа профшкол с неполной учебной неделей роль учителей общеобразовательных предметов незначительна. Значение общего образования для профшколы будет далее рассмотрено более подробно.

2. В зависимости от времени изменяется также и задача профшколы как места воспитания. От воспитания в духе преданности руководителям государства акцент в процессе воспитания переносится на признание личностью общественного устройства современного общества, его устоев, основных нравственных ценностей. Под воспитанием в целом следует понимать “руководство к действию в соответствии с установленными моральными нормами”. Иными словами, речь идет о так называемом “моральном образовании”, в котором учителя профшколы призваны играть активную роль.

Следует отметить, что наряду с этим высоким уровнем требований к воспитательному процессу учитель профшколы должен решать более конкретные повседневные задачи, целью которых является воспитание таких важных качеств личности, как готовность трудиться, желание добиться успехов, надежность, точность, аккуратность, вежливость и т.д. В настоящее время приобретают все большее значение такие качества личности, как солидарность, способность к самореализации с условием, что она заканчивается там, где начинает ограничиваться свобода других, толерантность в отношениях друг с другом.

Сегодня следует констатировать так называемую “переоценку ценностей”. Все большее значение приобретают “постматериальные ценности”. Установка на трудовую деятельность личности смещается в направлении развития ее индивидуальных способностей, сотрудничества, права свободно распоряжаться своим временем (см.Клаудер, 1990). Воспитательные задачи профшколы будут ориентированы в будущем на эти новые ценностные качества личности.

3. Под термином “образование для профессии” следует понимать дополнение к производственному обучению, особенно в когнитивной, а также частично в психомоторной учебных сферах. Здесь правильно будет назвать в первую очередь преподавание профессионально-теоретических предметов (теория специальности, математика, черчение по специальности), а также обработку данных и практические занятия по специальности. Это относится главным образом к освоению когнитивных квалификаций по соответствующей учебной профессии. Иными словами, учитель профшколы должен давать теоретические знания, которые находят применение на практике.

4. Под термином “образование через профессию” следует понимать более высокий уровень требований. В упрощенном виде это может озна-

чать, что в рамках профессионального образования на предприятии обучение отвечает на вопросы “как?” и “что?”, в профшколе – на вопросы “почему?” и “для чего?”. Становится очевидно, что все, освоенное на предприятии, должно быть понято, обоснованно, “очеловечено” в профшколе. Не человека превращать путем воспитания и обучения в столяра, а из столяра воспитать человека – такова основная цель образования через профессию.

Последствия реализации этой задачи учителями профшколы вызывают много споров в сфере исследователей дуальной системы. Например, существуют различные точки зрения в отношении наполнения учебных планов все более теоретическим содержанием из областей естествознания и инженерных наук. Различие мнений обусловлено специфической ролью, которую играет профшкола в дуальной системе, и касается главным образом ограниченного количества часов, отводимых на теоретическое обучение. Лишь следующее положение можно считать наиболее адекватным взглядам большинства исследователей: практические занятия по специальности являются единственным верификационным инструментом профессионально-теоретических занятий. В настоящее время ведутся поиски путей признания равнозначности профессионального и гимназического образования.

Все четыре названные задачи профшколы, базирующиеся на исторических традициях немецкого профессионального образования, отвечают требованиям современной экономики Германии. В связи с тем, что в дуальной системе профшкола является школой с неполной учебной неделей, наиболее отвечающей реальности можно считать задачу объединения, концентрации главных задач обучения. Общепризнанным остается тот факт, что профшкола в дуальной системе является прежде всего школой воспитания (задача 2), а также учреждением, дающим дополнительное образование для профессии (задача 3).

В данном контексте задача профшколы как места продолжения общего образования (см. рис. 6 (1)) не названа. Это требует более подробного объяснения. Необходимо рассмотреть возможные задачи преподавания общеобразовательных предметов в профшколе.

Рис. 7 отражает различные задачи преподавания общеобразовательных предметов по Р. Дубсу (1988) (в Баварии немецкий язык, обществоведение, религия, спорт и факультативный предмет).

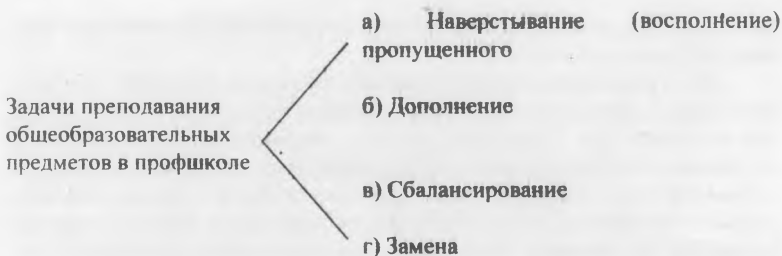


Рис. 7. Функции общеобразовательных предметов в профшколе по Р. Дубсу (1988)

Функция общеобразовательных предметов в профшколе может состоять в наверстывании (в восполнении) пропущенного (см. рис.7, а). В среде учителей часто звучат жалобы на отсутствие у учеников навыков грамотного письма, чтения, счета. Эту отсталость, доставшуюся профшколе от системы допрофессионального школьного образования, необходимо преодолеть: Если трудность у обучаемого заключается, например, в правильном оформлении своей речи, письменной или устной, тогда на первый план выдвигается преподавание родного языка. Пробелы в математике могут привести к тому, что необходимо для наверстывания пропущенного повторить, например, целые разделы из алгебры. В каком объеме имеется дефицит знаний у учеников, прошедших допрофессиональную подготовку, до сих пор однозначно не установлено. Независимо от необходимости преподавания общеобразовательных предметов проблематичными остаются вопросы: каким образом можно убедить учеников профшкол, желающих освоить конкретную профессию, в необходимости восполнения пропущенного материала, на первый взгляд, казалось бы, чуждого избранной профессии? Можно ли так построить учебный план для наверстывания пропущенного, чтобы не было повторений?

Преподавание общеобразовательных предметов в профшколе в целях восполнения пропущенного часто не затрагивает интересы самих учеников. Их интересам более соответствует усилительная функция общеобразовательных предметов.

Профессионально ориентированное преподавание (теория специальности, математика, черчение по специальности, обработка данных, практические занятия по специальности) дополняется (см. рис. 7, б) преподаванием общеобразовательных предметов таким образом, что избранная профессия осваивается в комплексе. Можно также сказать, что профессия будет изучена более совершенно, если преподавание общеобразо-

вательных предметов будет поставлено на службу профессионально ориентированному обучению.

Для преподавания родного (немецкого) языка это может означать, что ученики должны изучить, какие языковые требования предъявляются для избранной ими профессии. Так, они, например, на уроке немецкого составляют описание процесса набора программы по обработке текста на компьютере (см. Польманн, 1988). Химики изучают на уроках немецкого языка, как составлять отчеты о результатах химических производственных процессов. Технический английский язык преподается механикам на основе английских технических справочников. Английскому как экономическому языку обучают будущих коммерческих служащих.

Функция сбалансирования общеобразовательного обучения с профессиональным является противоположной функции усиления.

Преподавание в профшколе не должно быть направлено исключительно на профессионально ориентированное обучение: общеобразовательные предметы должны выполнять функцию сбалансирования (см. рис. 7, в). Тогда, например, преподавание родного языка строится таким образом, что на первый план выдвигаются вопросы литературы, театра, искусства. На уроках обществоведения обсуждаются более подробно общеполитические, общественные проблемы и менее политические, связанные с рынками профессий и труда. Уроки религии помогают ученикам, находящимся в этом возрасте на стадии поиска и решения различных проблем, объяснить мир. Занятия спортом помогают ослабить психическое напряжение, вызываемое современной профессиональной деятельностью, которая в настоящее время становится все более контролируемой, управляемой, планируемой и требует все меньшей физической нагрузки.

Кроме функции сбалансирования общеобразовательные предметы могут выполнять функцию замены.

Профшкола должна взять на себя задачи воспитания, которые по тем или иным причинам не могут быть решены в семье и на предприятии (см. рис. 7, г). Решение воспитательных задач относится к компетенции учителей общеобразовательных предметов. На общеобразовательных занятиях решаются воспитательные задачи в различных жизненных сферах; например, экологическое, сексуальное воспитание, правила поведения в обществе, правила обращения с техническими средствами обучения и т.д. Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод: если профшкола должна внести свой вклад в воспитание основных правил поведения в жизни, то эта воспитательная задача решается во время преподавания общеобразовательных предметов.

Все четыре названные функции общеобразовательных предметов имеют право на существование. Наиболее отвечают современным требованиям профшколы задачи в комбинации дополнения (см. рис. 7, б) и сба-

лансирования (см. рис. 7, в). При этом акцент делается на функцию дополнения (см. рис. 7, б), когда общеобразовательные предметы усиливают, дополняют содержание профессионально ориентированного образования.

Если преподаватели стремятся более подчеркнуть функцию сбалансирования, выравнивания (см. рис. 7, в), рекомендуется ввести общеобразовательные предметы в систему факультативных занятий.

Если выделяется функция дополнения (см. рис. 7, б) у общеобразовательных предметов, то такое преподавание можно включить в образовательные задачи профшколы (см. рис. 6). Преподавание общеобразовательных предметов дополняет профессионально ориентированное обучение таким образом, что изучение избранной профессии происходит в комплексе. Такое образование называется образованием для профессии (см. рис. 6, задача 3). В этом заключается собственное образовательное назначение профшколы, которое наиболее ярко будет выражено далее в концепции ключевых квалификаций в профессиональном образовании.

Выводы

Профшкола – это 1) место продолжения общего образования; 2) место воспитания; 3) место, дающее дополнительное образование для профессии; 4) место, дающее дополнительное образование через профессию. Все четыре образовательные задачи профшколы отвечают требованиям современной экономики Германии. По степени важности профшкола считается прежде всего местом воспитания (задача 2), а также учреждением, дающим дополнительное образование для профессии (задача 3).

Функции общеобразовательных предметов в профшколе состоят:

- а) в восполнении пропущенного;
- б) в дополнении к профессионально-теоретическим знаниям ;
- в) в сбалансировании обоих видов знания;
- г) в замене других лиц и учреждений, например, в деле воспитания.

Все четыре задачи имеют право на существование. По степени важности на первый план в процессе преподавания общеобразовательных предметов в профшколе выдвигаются задачи в комбинации дополнения (см. рис. 7, б) и сбалансирования (см. рис. 7, в). Особое значение придается функции дополнения профессионально-технических знаний (см. рис. 7, б). Преподавание общеобразовательных предметов дополняет профессионально ориентированное обучение таким образом, что изучение избранной профессии происходит в комплексе. Такое образование называется образованием для профессии (см. рис. 6, задача 3).

Задачи профшколы по степени их важности.

Задачи общеобразовательных предметов в профшколе по степени их важности.

Литература

Blaettner, F.: Die Aufgaben der Berufsschule, in: F. Blaettner, L. Kiehn, O. Monsheimer, S. Thyssen (Hrsg.): Handbuch fuer das Berufsschulwesen, Heidelberg: Quelle und Meyer 1960, S. 1-45.

Bunk, J. P.: Einfuehrung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspaedagogik, Heidelberg: Quelle und Meyer 1982 (UTB 1172). Kap. B.2.3: Der Lernort Berufsschule.

Davids, S.: Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern: Ergebnisse einer repraesentativen Studie ueber Jugend, Ausbildung und Beruf, hrsg. v. Bundesinstitut fuer Berufsbildung, Berlin 1988 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 100).

Dubs, R.: Berufsbildung der Zukunft, in: Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern VBB-aktuell 37 (1988)3, S. 1-14..

Gruener, G.: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert: Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik, Bielefeld: Bertelsmann 1984. Kap. 3: Vorschlaege zur Verbesserung der Situation der Berufsschule.

В.3. КОНЦЕПЦИЯ КЛЮЧЕВЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В настоящее время активно ведутся разнообразные исследования новой техники и связанных с ней новых квалификаций. Открыто целое направление в исследовательской деятельности: так называемое исследование квалификаций. Под новой техникой подразумевается в широком смысле информационная и коммуникационная техника. Она приводит к высококвалифицированной работе с помощью современных вычислительных машин в любой сфере производства или управления.

Все исследования в области квалификаций приводят к одному и тому же выводу. В результате изменившихся требований в процессе применения новой техники требуются во все большем количестве не связанные с определенной специальностью квалификации. Эти квалификации, называемые также экстрафункциональными, представляют собой:

– абстрактное, теоретическое мышление;

- способность к планированию сложных технологических процессов;
- творческие и прогностические способности;
- коммуникативные способности;
- способности к работе в малых группах.

Такие экстрафункциональные квалификации называются кратко ключевыми квалификациями.

В дальнейшем концепция ключевых квалификаций как необходимая часть профессиональной подготовки в процессе технического развития будет рассмотрена более подробно.

Квалификации можно разделить на три уровня:

- 1) ключевые квалификации узкого радиуса действий – узкоспециальные, монопрофессиональные;
- 2) среднего радиуса действий – для определенной группы профессий;
- 3) широкого радиуса действий – не связанные с какой-либо профессией ключевые квалификации.

1. Квалификации узкого радиуса действий называются узкоспециальными и монопрофессиональными. Сюда относятся, например, специальные правовые знания служащего в сфере управления или особые навыки специалиста по электронике. Эти квалификации записаны в Положениях об организации профессиональной подготовки по соответствующей учебной профессии.

2. Квалификации среднего радиуса действий относятся к навыкам и знаниям, свойственным целой группе профессий, например, по электротехнике. Сюда входят такие навыки, как обращение с комбинированным электронизмерительным прибором или изготовление контактов мягким припоем для электрических напряжений с помощью электрических паяльников. Для группы профессий в области металлотехники могут быть названы такие квалификации, как контроль, разметка, характеристика, правка и крепление инструментов и заготовок, а также опилование и нарезание резьбы.

3. Квалификации широкого радиуса действий, названные ключевыми, характерны для профессии любого профиля. Рис. 8 воспроизводит каталог ключевых квалификаций.

Материальные знания и умения	Профессионально-практические знания и навыки для широкого круга деятельности: по измерительной технике, охране труда, обслуживанию машин, умения преобразовывать рабочие инструкции в виде чертежей в планы действий; искать и находить дефекты и причины повреждения; читать, применения и разработки технической документации, планирования и управления рабочим ходом, а также контроля и оценки результатов. Общеобразовательные знания и навыки широкого профиля: культура речи, знания иностранных языков, общее техническое и экономическое образование
Формальные способности – когнитивная сфера	Способности к самостоятельному мышлению и учению, анализу, синтезу, творческие способности, способности к переносу знаний и навыков из одного вида профессиональной деятельности в другой, способности к решению проблем, давать оценки, критическое мышление
Формальные способности – психомоторная сфера	Общие психомоторные умения: координационные умения, выносливость, скорость реакции, ручная сноровка, способность к концентрации внимания, развитие интуиции по правильной обработке материалов и инструментов
Персональные способности	Развитие рабочих качеств: точности, надежности, стремления к качеству в работе, добросовестности, чувства ответственности, осознания долга. Развитие способностей индивидуального характера: самостоятельности, способности к критике, уверенности в себе, оптимизма, работоспособности
Социальные способности	Способности, ориентированные на групповое поведение: готовность к сотрудничеству, коммуникативные способности, толерантность, искренность, корректность и т.д.

Рис. 8. Ключевые квалификации

К ключевым квалификациям относятся базовые материальные знания и умения, выходящие за рамки отдельной профессии. С одной стороны, это универсальные профессионально-практические квалификации, приобретенные в области измерительной техники, охраны труда или обслуживания машин и не зависящие от технического развития. К ним относятся умения преобразовать рабочие инструкции в форме чертежей в планы действий: искать и находить дефекты и причины повреждений, а также работать экономично и на перспективу. В процессе модернизации основ учебных профессий в области промышленной металлотехники актуальными становятся следующие виды передаваемых квалификаций: чтение, применение и разработка технической документации; планирование и управление рабочим ходом, а также контроль и оценка результатов; техническое обслуживание средств производства. С другой стороны, к материальным знаниям и умениям относятся общеобразовательные знания и навыки для широкого круга деятельности, как культура речи, знания иностранных языков, общее техническое и экономическое образование.

К этим ключевым квалификациям материального типа примыкают ключевые квалификации формального, персонального, а также социального типа.

Формальные ключевые квалификации, которые могут быть отнесены к когнитивной сфере, предполагают наличие познавательных способностей. Это способности к самостоятельному мышлению и учению, к анализу и синтезу, творческие способности, способности к переносу знаний и навыков из одного вида профессиональной деятельности в другой, способности к решению проблем, давать оценки, критическое мышление.

К формальным ключевым квалификациям в психомоторной сфере относятся общие психомоторные умения (см. А. Шелтен, 1983/87): координационные способности, выносливость, быстрота реакции, ручная сноровка, способность к концентрации, развитие интуиции по правильной обработке материалов и инструментов.

К персональным ключевым квалификациям в аффективной сфере относятся качества, приобретаемые в трудовой жизни. Это – точность, надежность, чувство ответственности, стремление к качеству в работе, добросовестность, осознание долга. Сюда входят также способности индивидуального характера: самостоятельность, способность к восприятию критики, уверенность в себе, оптимизм, работоспособность.

К социальным ключевым квалификациям относятся способности, ориентированные на групповое поведение. Это – готовность к сотрудничеству, коммуникативные способности, толерантность (уважение, терпимость), искренность, корректность, дух коллективизма.

Имеются две причины, свидетельствующие о необходимости освоения ключевых квалификаций. Первая состоит в неопределенности буду-

щих требований к квалификации в ходе бурного технического развития. Исходя из этого, собственно, начали разрабатывать концепцию ключевых квалификаций уже в 1970-е гг. Ключевые квалификации представляют собой своего рода “снаряжение” для новой жизни. Квалификации широкого радиуса действия – ключевые квалификации материального, формального, персонального и социального типов – не устаревают в процессе технического развития. Квалификации среднего радиуса действий могут отстать от жизни через десятилетие, а квалификации узкого радиуса действий устаревают уже через несколько лет. Ключевые квалификации в эпоху бурного технического прогресса следует рассматривать как долговременную основу для профессиональной деятельности. Чем интенсивнее передаются квалификации широкого радиуса действия, тем более будут способны работники в будущем в результате самостоятельного учения справляться с предъявляемыми им требованиями.

Вторая причина исходит из требований современной профессиональной жизни. Если высококвалифицированная работа с использованием современных вычислительных машин приводит ко все более комплексным видам трудовой деятельности, то эти новые сферы деятельности могут быть освоены при наличии этих универсальных способностей, т.е. ключевых квалификаций. Особым спросом пользуются формальные способности в когнитивной сфере, а также персональные и социальные способности. На этом месте концепция ключевых квалификаций приобретает свое собственное значение: цель и задача профессионального образования определяются по-новому.

Сравнение концепции ключевых квалификаций (см. рис. 8) с четырьмя образовательными задачами профшколы (см. рис. 6, п. В. 2) показывает: в концепции ключевых квалификаций наиболее ярко отражены воспитательная задача, а также задача получения образования для профессии (задачи 2 и 3 профшколы). Обе задачи находятся в тесной взаимосвязи по отношению друг к другу.

Профшкола как воспитательное учреждение должна передавать ключевые квалификации персонального и социального типов (см. рис. 8). Эти способности являются неотъемлемыми условиями преодоления трудностей, возникающих в результате технических изменений; а также предпосылками для получения образования для профессии. Как учреждение, дающее “образование для профессии”, профшкола должна передавать ключевые квалификации, а именно материальные знания и умения, а также формальные способности в когнитивной сфере. Особо важна роль профшколы при передаче последних: способности к самостоятельному мышлению и учению являются важным условием, позволяющим справляться с требованиями технического прогресса.

В науке о воспитании концепция ключевых квалификаций была критически исследована и проанализирована многими учеными (см. И. Цабек, 1989, Л. Реетц, 1989, Т. Рейтманн, 1990). В практике воспитания концепция уже нашла широкое применение как новая цель профессионального образования. Педагогов-практиков интересует прежде всего, каким образом передаются ключевые квалификации.

Передача и освоение ключевых квалификаций в профессиональном образовании являются актуальными задачами современного профессионального образования. Для этого в профшколе и на предприятии наряду с существующими формами необходимо искать и осваивать новые пути передачи содержания профобразования. Это означает, что методы обучения в системе современной профессиональной подготовки являются такими же важными, как и передача самого содержания. Методы обучения становятся самостоятельной целью профессионального образования.

Формальные, профессиональные и социальные способности могут только тогда раскрыться, если школьное и производственное обучение предлагает использование открытых, комплексных учебных ситуаций. В этих ситуациях необходимо развивать абстрактное мышление на основе предложенного алгоритма действий в профессиональной деятельности. Обучение при этом должно происходить в небольших рабочих группах.

В основе традиционных школьных занятий лежит устное изложение учебного материала, в основу традиционного производственного обучения заложена система "трех шагов": демонстрация – воспроизведение – тренировка. Чтобы освоить ключевые квалификации, нужно обогатить профессиональное обучение такими ситуациями, в которых обучаемые, решая комплексные задачи, самостоятельно организуют учебный процесс. Учитель, мастер или стажер выполняют при этом роль консультанта в учебном процессе.

В этом заключается главная цель обучения, сформулированная уже в период реформ (в Германии начало XX в.), например, Г. Кершенштайнером. Речь идет в принципе о решении известной педагогической задачи в новых условиях. Старый подход, а именно через профессиональное обучение прийти к формальному, социальному, а также персональному образованию, приобретает в результате новых требований технического развития особую актуальность.

Методические изменения в производственном обучении

Рис. 9 показывает методы передачи ключевых квалификаций в производственном обучении, начиная с четырехступенчатого метода и заканчивая самостоятельным решением задач на производстве. Все эти методы

следует рассматривать как современные методы в производственном образовании. Но нужно подчеркнуть, что учебный курс как системная структурная единица одной учебной дисциплины в рамках профессиональной подготовки на предприятии и четырехступенчатый метод обучения прочно удерживают свои позиции, особенно на этапе базового образования. Метод направляющего текста и метод проекта наиболее подходят для передачи ключевых квалификаций.

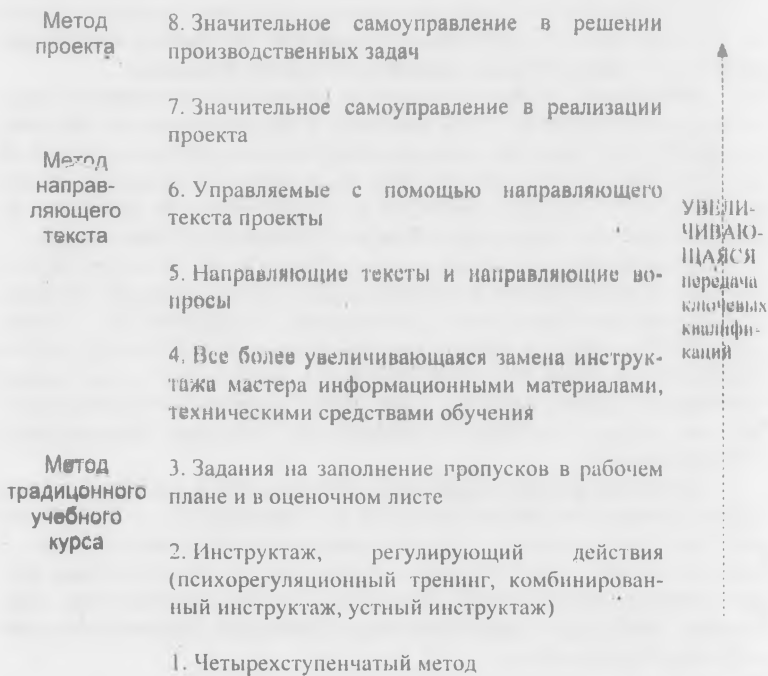


Рис. 9. Методы передачи ключевых квалификаций в производственном обучении (по Мудерсу, Винеру 1989, модифицированы Шелтенем, 1987).

Социальные формы передачи ключевых квалификаций представлены в виде самоуправляемой самостоятельной работы обучаемого, индивидуальной работы учеников, основанной на групповом самоуправлении, а также в виде групповой работы. Наиболее эффективной оказалась самостоятельная работа обучаемых, основанная на групповом самоуправлении. Более подробное объяснение представленных на рис. 9 методов см. у А. Шелтена (1987), Э. Борретти (1988).

Методические изменения в обучении в профшколе

Рис. 10 показывает методы формирования ключевых квалификаций в школьном профессиональном образовании.

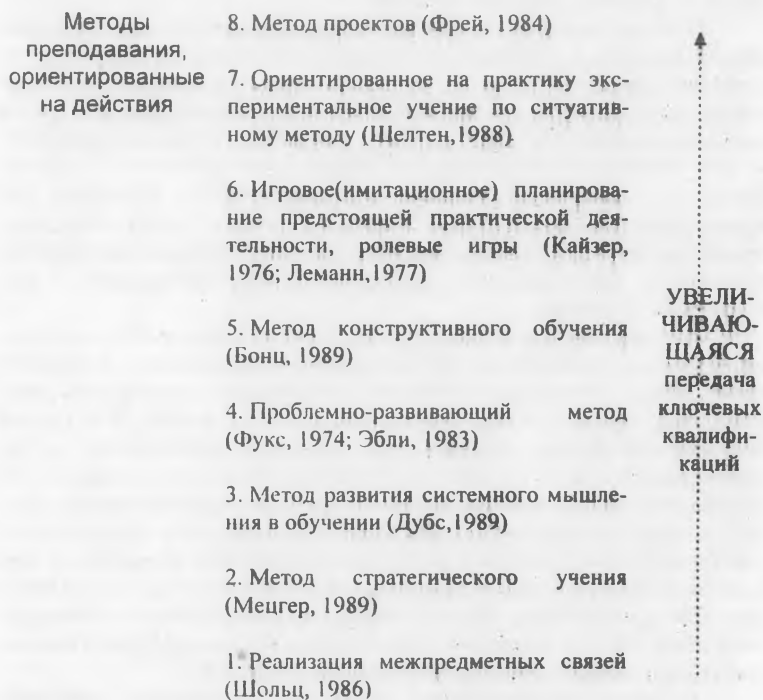


Рис. 10. Методы передачи ключевых квалификаций в школьном профессиональном образовании

Здесь речь идет не о принципиально новых методах. Отдельные старые методы в процессе освоения ключевых квалификаций снова приобретают актуальное значение. В дальнейшем необходимо дать краткую характеристику каждому методу.

1) Реализация межпредметных связей. Здесь речь идет о тематическом объединении таких предметов, как теория специальностей, спецматематика, спецчерчение, практические занятия по специальности. Изучение различных специальностей происходит на одном предмете. (см. А.Шелтен, 1986). Так, в конкретизированном тематическом плане для такого интегрированного занятия констатируется, что, например, тема "Подгонка, посадка (техн.)" должна раскрываться путем привлечения знаний из смежных наук: теории специальностей, спецматематики, спецчерчения и т.д. Таким способом в сознании обучаемых возникает целостная картина изучаемых понятий и явлений.

2) Метод стратегического учения. Этот метод содействует развитию самостоятельности в учении. На занятиях учениками разрабатываются различные стратегии овладения учебным материалом (прием и обработка информации, решение проблемной ситуации, создание благоприятного учебного климата) (см. Мецгер, 1989). Обучаемые учатся на профессионально ориентированных темах осознавать свою собственную учебную деятельность и самостоятельно ее контролировать. Это обозначает, например, при работе над текстом выработку навыков чтения профессионально ориентированных текстов. При разработке специальных понятий показывают, как необходимо соотносить новую информацию с уже имеющейся, подобной.

3) Метод развития системного мышления в обучении. При использовании этого метода речь идет об установлении взаимосвязи и взаимодействия между отдельными аспектами комплексно исследуемой темы (см. Р.Дубс, 1989). Системное мышление помогает воспитывать навыки комплексного решения проблемы. Так, например, используя этот метод, можно анализировать с учениками проблемы экономики, занимающейся сбором отходов. После формулирования проблемы (слишком много отходов) и цели (ликвидация отходов) разрабатываются меры по их реализации (сортирование отходов и раздельная утилизация), определяется конкретная последовательность действий, устанавливаются положительные и негативные воздействия. Решают, как нужно рассматривать в целом систему сбора отходов, существующую в стране в настоящее время. Наконец, дается оценка эффективности действующих устройств.

4) Проблемно-развивающий метод дает обучающему шанс самостоятельно следить за развитием какой-либо проблемной ситуации и активно участвовать в ее решении (см. Р. Фукс, 1974; Г. Эбли, 1985). Этот метод идентичен проблемно ориентированному методу. Для ясности

можно привести простой пример из области строительной техники. Необходимо вымостить ассиметричную шестиугольную поверхность, для чего следует вычислить ее площадь в кв. м. Элементарная предварительная подготовка учащихся состоит в умении вычислять площадь квадрата, прямоугольника, треугольника, трапеции. Ученики самостоятельно решают проблему, а учитель управляет их действиями.

5) Метод конструктивного обучения (см. Бонц, 1989) аналогичен методу технического конструирования. Перед учениками ставится проблема, например, техническая задача по устранению неисправности в устройстве. После нахождения неисправности необходимо найти технически правильное решение по ее устранению. Конструктивное обучение требует от учащихся открытости и фантазии. Этот метод является разновидностью рассмотренного выше проблемно-развивающего метода. Учащиеся сами ищут и находят способы решения проблемы. Учитель в профшколе не управляет при этом действиями учеников, а только оказывает им необходимую помощь.

6) Игровое (имитационное) планирование предстоящей практической деятельности, ролевые игры (см. Кайзер, 1976; Леманн, 1977). Этот метод представляет собой в комплексе ролевую игру с различными, зачастую противоположными интересами ее участников и необходимостью принятия какого-либо решения по окончании или в ходе игры. Так, например, в группе можно провести ролевую игру по следующему плану: выборы в совет на малом предприятии. Ролевые игры помогают формировать такие важные ключевые квалификации учеников, как коммуникативные способности, толерантность, готовность к кооперации, самостоятельность мышления и др. От учителя профшколы требуются большая предварительная методическая подготовка при проведении ролевых игр, умение прогнозировать результаты и делать соответствующие выводы.

7) Ориентированное на практику экспериментальное учение по ситуативному методу (см. А. Шелтен, 1988) занимает промежуточное положение между такими предметами, как теория специальности и практика по специальности. Этот метод способствует формированию технических способностей в действии. В комплексной ситуации происходит соединение полученных знаний по теории специальности с практическими навыками по данной специальности. По мнению автора этого метода А. Шелтена, ориентированное на практику экспериментальное обучение является наиболее эффективным при формировании ключевых квалификаций в профшколе (способность к самостоятельному мышлению, аналитическое мышление, способность к переносу знаний из одной отрасли в другую). Ученикам предлагаются ситуации, требующие умения учиться и работать в коллективе (социальные способности), в результате чего развиваются индивидуальные способности каждого ученика (точность, надежность, стрем-

ление к качеству в работе, сознательность и т.д.). Ввиду особой важности этого метода, в конце п. В. 3 он будет рассмотрен более подробно.

8) Метод проектов (см. К. Фрей, 1984). Метод проектов имеет большие возможности при овладении ключевыми квалификациями как в производственном, так и в школьном профессиональном обучении. Особенностью его является самостоятельная разработка комплексной темы группой учащихся (постановка цели, планирование, выполнение, оценка). При этом задействованы когнитивная, аффективная и психомоторная сферы. Учебный процесс – длительный по времени. Учащиеся организуют свой учебный процесс самостоятельно и работают малыми группами. Учитель становится консультантом учебного процесса своих учеников.

В качестве примера можно привести производственный проект, предусмотренный учебной программой по подготовке технолога по резанию металла в Баварии (Государственное министерство культуры и образования федеральной земли Бавария, 1989). Проект рассчитан на 12 учебных часов по теории специальности, 8 часов практики по специальности, 22 часа математики по специальности, 8 часов черчения по специальности. Цель проекта состоит в разработке решения специфической производственной задачи. Преподавание должно осуществляться в тесном контакте всех участвующих в проекте учителей-предметников. Основной принцип обучения – самостоятельное планирование, проведение и контроль своей деятельности учащимися. Учебная программа предусматривает изготовление конечного изделия (механизма), но это не является обязательной темой обучения.

Игровое планирование предстоящей практической деятельности, ориентированное на практику, экспериментальное учение по ситуативному методу, метод проектов – все это методы обучения, ориентированные на действия. При таком обучении к процессам восприятия и мышления прибавляется практическая деятельность. Она оказывает решающее воздействие на эти процессы. Методы преподавания, ориентированные на действия, наиболее пригодны для формирования ключевых квалификаций.

Понятие “преподавание, ориентированное на действие”, будет подробно исследовано в п. В. 4. Сначала необходимо выяснить, что, собственно, подразумевают под термином “ориентированное на практику экспериментальное учение по ситуативному методу”.

Ориентированное на практику экспериментальное учение по ситуативному методу

Согласно исследованиям В. Штайна (1965), Ф. Раунера (1975) и А. Шейтена (1983), различают три формы экспериментального обучения в

профшколе (рис. 11): (1) экспериментальное обучение, ориентированное на получение знаний, (2) экспериментальное обучение, ориентированное на применение, и (3) экспериментальное обучение, ориентированное на упражнение.

Эксперимент, ориентированный на получение знаний, проводится исключительно для усвоения, повторения и закрепления знаний и основных положений.

Эксперимент – это только метод получения необходимых познаний, однако не неотъемлемая содержательная часть обучения. Эксперимент, ориентированный на получение знаний, подчинен теории специальности в профобучении и служит для ее поддержки. Он проводится большей частью в области естествознания. Можно привести пример этого типа эксперимента из области электротехники: экспериментальное определение зависимости сопротивления проводника от материала, длины и поперечного сечения проводника; выведение формулы для сопротивления проводника.

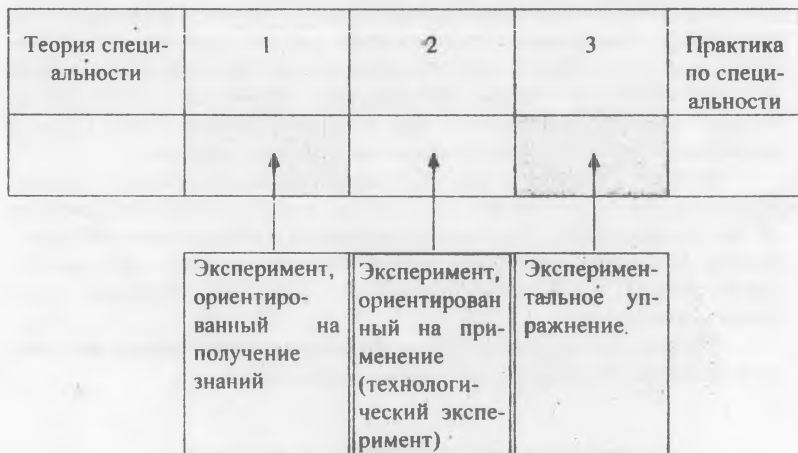


Рис. 11. Формы экспериментального обучения в профшколе

Эксперимент, противоположный вышеописанному, заключается в упражнении, тренировке полученных навыков. Этот эксперимент приближен к практике по специальности. Здесь речь идет о приобретении уве-

ренности в обращении с техническими приборами. Экспериментальные упражнения служат исключительно для развития технических навыков действия. Пример такого экспериментального упражнения по электротехнике: тренировка навыков обращения с комбинированным электроизмерительным прибором.

Экспериментальное, ориентированное на получение знаний обучение, и экспериментальные упражнения представляют особый интерес для учителей профшколы с точки зрения дидактики. Но они менее пригодны для передачи ключевых квалификаций.

Ориентированный на применение эксперимент занимает промежуточное положение между профессиональной теорией специальности и практикой по специальности. Он служит сближению предметов теории специальности, сущность которой заключается в передаче теоретических знаний и положений, и практики по специальности, состоящей из передачи практических навыков. Ориентированный на применение эксперимент служит развитию технических практических навыков. В основе этого метода лежит экспериментирование. Еще один простой пример из традиционной электротехники: необходимо подключить контактор переменного тока 24 В и 50 Гц напряжения возбуждения к 220 В и 50 Гц. При проблемном анализе, основанном на эксперименте, ученики познают, что величины начального пускового тока и выдерживаемого тока контактора различны. Это требует для решения проблемы двух добавочных сопротивлений, которые необходимо соединить друг с другом согласно схеме. Правила последовательного соединения нужно применить на практике.

Ориентированное на практику экспериментальное учение – это обучение в малом коллективе по ситуативному методу. Ситуация предполагает тесную связь между полученными знаниями и их практическим применением. В процессе передачи ключевых квалификаций речь идет при создании ситуаций о комплексной постановке задач, заимствованных из рабочей практики.

Методы преподавания, ориентированные на действия, играют важную роль в формировании ключевых квалификаций.

Выводы

Квалификации можно подразделить на три уровня.

1. Квалификации узкого радиуса действия называются узкоспециальными и монопрофессиональными.
2. Квалификации среднего радиуса действия относятся к навыкам и знаниям, свойственным целой группе профессий.

3. Квалификации широкого радиуса действия пригодны для профессии любого профиля, имеют универсальный характер. Такие квалификации называются ключевыми.

К ключевым квалификациям относятся материальные знания и навыки, а также формальные, персональные и социальные способности. Материальными знаниями и навыками считаются профессионально-практические знания и навыки, выходящие за рамки отдельной профессии или определенной группы профессий. Формальные способности в когнитивной сфере – это способности к самостоятельному мышлению и учению, в психомоторной сфере – общие психомоторные умения. К персональным способностям относятся качества, приобретаемые в трудовой жизни, а также способности индивидуального характера. К социальным относятся способности, ориентированные на групповое поведение.

Ключевые квалификации в эпоху технических перемен следует рассматривать как долговременную основу для профессиональной деятельности. Они представляют собой своего рода “снаряжение” для нового обучения. Если высококвалифицированная работа с использованием современных вычислительных машин приводит ко все более комплексным видам трудовой деятельности, то эти новые сферы деятельности могут быть освоены при наличии этих универсальных способностей, т.е. ключевых квалификаций. Только конкретное профессионально-специфическое содержание обучения может способствовать формированию ключевых квалификаций. В концепции развития ключевых квалификаций нашли свое отражение прежде всего воспитательная задача, а также задача получения образования для профессии.

Для освоения ключевых квалификаций необходимо обогатить обучение на производстве и в профшколе такими ситуациями, в которых обучаемые, решая комплексные задачи, самостоятельно формируют учебный процесс. Учитель, мастер или стажер становятся при этом консультантами в учебном процессе. Для формирования ключевых квалификаций в производственном обучении наиболее пригодными являются методы направляющего текста и проекта. В школьном профессиональном обучении в первую очередь следует назвать методы обучения, ориентированные на действия: ролевые игры, ориентированное на применение экспериментальное обучение по ситуативному методу, метод проектов. Среди методов, способствующих передаче ключевых квалификаций в профшколе, можно назвать также реализацию межпредметных связей, метод стратегического учения, метод развития системного мышления в обучении, проблемно-развивающий, конструктивный методы.

Как показывают практические исследования, ориентированное на применение экспериментальное обучение по ситуативному методу в профшколе наиболее подходит для передачи ключевых квалификаций.

Оно занимает промежуточное положение между теорией специальности и практикой по специальности, служит развитию технических практических навыков. В комплексной ситуации устанавливается связь между приобретенными знаниями по теории специальности и их практическим применением по специальности.

Важные понятия и концепции

Уровни квалификаций.

Ключевые квалификации:

- материальные знания и навыки;
- формальные способности (когнитивная и психомоторная сферы);
- персональные способности.

Причины формирования ключевых квалификаций.

Методы на пути формирования ключевых квалификаций:

- в производственном обучении - метод направляющего текста и метод проекта;
- в профшколе - обучение, ориентированное на действия, ролевые игры, ориентированное на применение экспериментальное обучение по ситуативному методу, метод проектов.

Литература

Reetz, L.: Zum Konzept der Schlüsselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil I und II), in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18(1989) 5/6, S.3-10, S.24-30.

Reetz, L., T. Reitmann (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen: Dokumentation des Symposiums in Hamburg "Schlüsselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?", Hamburg: Feldhaus 1990. Kap. B.: Grundsatzreferate/Vorträge mit Diskussionen. Kap. C.4: Handlungsorientierte Vermittlung von Fachwissen und Schlüsselqualifikationen in neu geordneten Berufen der gewerblich-technischen Fachrichtung. Kap. D: Abschlussreferat/Resümee.

Schelten, A.: Technischer Wandel und Berufsbildung, in: Paedagogische Rundschau 39(1985)2, S.187-201.

Schelten, A.: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen in der beruflichen Bildung, in: Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern - VBB - aktuell 37(1985)5, S.1-11.

Zabeck, J.: "Schlüsselqualifikationen" - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel, in: Wirtschaft und Erziehung (1989)3, S.77-86.

В.4. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Обучающий персонал в профессиональном образовании вырабатывает свои собственные дидактические ориентации при выборе содержания преподавания и формировании учебного процесса. Дидактические ориентации – это основные принципы построения занятия, являющиеся для учителей-предметников руководством к действию. Основными считаются две ориентации, которые не исключают друг друга, но имеют, однако, противоположные тенденции:

- специально-научная ориентация ;
- ориентация на действие.

1. Специально-научная ориентация свидетельствует о том, что в профобучении учитывается уровень исследований соответствующей учебной дисциплины. Другими словами, то, чему обучают, должно быть допустимо с точки зрения специальной науки.

Допустимые с точки зрения специальной науки выбор, расположение и изложение содержания учебных занятий являются только критериями специально-научной ориентации. При этой ориентации намного важнее, что процесс преподавания основан на последних достижениях соответствующей науки. Так, например, для специальных теоретических занятий при подготовке чертежников в строительстве определяющими для выбора, расположения и изложения предмета обучения являются систематика и объективная логика дисциплины “инженерная строительная техника”. Фактические профессиональные требования к профессии чертежника в строительстве при этом виде дидактической ориентации не выдвигаются на первый план. Это означает: будущие чертежники должны быть знакомы с содержанием и методами специальной науки “строительная техника”. Под методами понимают инженерно-научные способы приобретения знаний в строительной технике, например, эксперимент, модель или статистический расчет, с помощью которых осваиваются обучаемыми учебная профессия чертежника в строительстве. Таким образом, образовательные предметы для этой профессии изучаются на основе науки “строительная техника”. С этой точки зрения можно сформулировать общий характерный признак научно ориентированного учебного занятия в профшколе. В основе лежат такие принципы отбора, расположения и изложения учебного материала, которые, собственно, определяют данную специальную науку.

Направленность преподавания на определенную науку ослабляет ориентацию учеников профшкол на профессию и работу. Научно ориентированное обучение может привести к увеличению объема теоретического содержания в программах учебных дисциплин в профшколах. Проф-

подготовка в профшколах становится теоретически перегруженной, а к ученикам предъявляются чрезмерно высокие требования. Дидактическая ориентация на науку представляет собой вариант получения образования через профессию для профшколы (см. п. В. 2. Образовательное назначение профшколы). В то же время такой “теоретизированный” процесс обучения в профшколе близок по своему характеру процессу преподавания в гимназии. Учитель профшколы, получивший в результате длительного обучения в техническом университете хорошую специальную научную подготовку, подвергается опасности ориентировать учеников исключительно на теоретическое усвоение научных знаний.

Другой ориентацией, которой может придерживаться учитель в профшколе, является ориентация на действия. Если реформы в профессиональном образовании и в 1970-е гг. были направлены на обучение с четко выраженной научной ориентацией на соответствующую учебную дисциплину, то в 1980-е гг. акцент смещается в сторону профессиональной подготовки, ориентированной на практику. Такое обучение приобретает все большее значение в ходе дискуссий об освоении ключевых квалификаций.

2. Понятие обучения, ориентированного на действие, очень многозначно. В дальнейшем следует рассматривать этот термин в более узком и более широком значениях, не претендуя на его полное толкование (рис. 12).

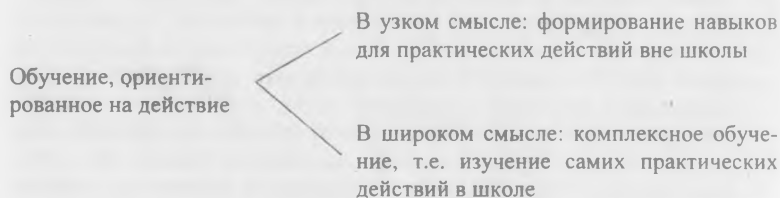


Рис. 12. Аспекты обучения, ориентированного на действие, в профшколе

Ориентированное на действие обучение в профшколе в узком значении предполагает, что занятия ориентированы на практические требования, предъявляемые к профессии, которую изучают учащиеся. Можно также сказать, что в основе содержания, расположения и методов овладения учебным материалом в профшколе лежат такие виды деятельности, которыми должны овладеть ученики в производственном обучении.

Занятия в профшколе должны создавать предпосылки для овладения практическими умениями вне школы. Например, электромонтер должен уметь квалифицированно подключить электрическую машину к сети. Для этого ему необходимо передать следующие теоретические знания: о типах, строении, принципе действия электрических машин. Это осуществляется на занятиях, ориентированных на действия в узком смысле, когда специальная научная теория объясняется в том минимально допустимом объеме, которого требуют практические действия по квалифицированному подключению. Этот пример наглядно свидетельствует о том, что профессиональная теория подчинена требованиям к профессии. Данный вывод предполагает, что практические требования к профессии должны быть точно определены. Из них выводятся те знания и понимание практических условий, которые необходимо передать по теории специальности в профшколе.

Хорошее занятие в профшколе ориентировано как на специальную науку, так и на действия. Решение, какой дидактической ориентации уделить большее внимание, принадлежит учителю профшколы. Понимание профессии учителями профшколы может выражаться совершенно по-разному.

Когда речь идет об обучении, ориентированном на действие, имеется в виду следующее: такое преподавание предусматривает не только создание условий для формирования практических умений, но также изучение самих практических действий. Для вышеприведенного примера это означает: на занятиях обучают не только теории электрических машин, чтобы правильно осуществить подключение. Во время объяснения теории машины непосредственно подключают к электрической сети. Таким образом, ориентированное на действие обучение становится комплексным (см. рис. 12).

Комплексное обучение с ориентацией на действие может быть по-разному описано. На рис. 13 приведены два возможных подхода (а и б) к описанию.

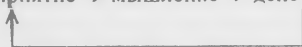
Комплексное обучение может обозначать, с одной стороны, что происходит обучение "полным действиям" (см. рис. 13, а). Через восприятие и мышление переходят к действиям. Процессы восприятия и мышления в профшколе могут быть ориентированы на профессиональную деятельность вне школы. Восприятие и мышление только тогда станут "полными действиями", если оба процесса будут преобразованы в практическую деятельность. Практическая деятельность, в свою очередь, также воздействует на восприятие и мышление, изменяя и расширяя их. Иными словами, через восприятие и мышление объясняется и регулируется практическая деятельность; через действия развиваются восприятие и мышление.

Комплексное обучение:

– а) Обучение “полным действиям”

– а₁: Восприятие → мышление → действие

или



– а₂: Самостоятельное планирование, проведение и контролирование

– б) Обращение ко всем трем учебным сферам: когнитивной, аффективной, психомоторной

Рис. 13. Возможные описания (а и б) понятия “комплексное обучение” с ориентацией на действие (см. рис. 12)

Школа, а также профшкола подвергаются опасности преподавания лишь на уровне восприятия и мышления, без опоры на практику. Тогда основу школьного учения составляют простое наблюдение и чистые размышления, что является предметом все повторяющейся критики процесса преподавания в школе. Образно говоря, школа “звонит словами” вместо того, чтобы предлагать практический опыт для изучения. Школа отделена от жизни (практической деятельности). Восприятие и мышление рассматриваются в школе как основные жизненные процессы. Реформы школ направлены на то, чтобы включить в педагогическую программу в качестве обязательного условия практическую деятельность, т.е. обучать комплексно, “полным действиям”.

Остается констатировать, что комплексное обучение представляет собой триаду: восприятие, мышление и действие. Практическая деятельность только на основе восприятия без мышления является простым реагированием. Деятельность лишь на основе мышления без восприятия есть слепое действие (рис. 14).

Для комплексного обучения в настоящее время характерно другое определение (см. рис.13). Вместо триады – восприятие, мышление и действие – речь может идти также о самостоятельном планировании, проведении и контролировании. Это определение используется в новых Положениях об организации профессиональной подготовки (см. п. Б.4).

Простое реагирование

Слепое действие

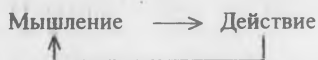
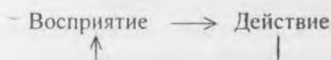


Рис. 14. Неполные формы комплексного обучения: восприятие, мышление, действие (см. рис. 13)

Самостоятельное планирование стоит на месте восприятия и мышления. Проведение идентично действию в старом контексте. Контролирование стоит на месте обратного процесса: действие восприятие (рис. 15). Таким образом, становится очевидным, что для современного профобразования, основные принципы которого отражены в новых Положениях об организации профподготовки, необходимо обучение “полным действиям”, т.е. комплексное обучение. Последнее является важным признаком квалификаций, которые необходимо в настоящее время передавать (см.п. Б.4).

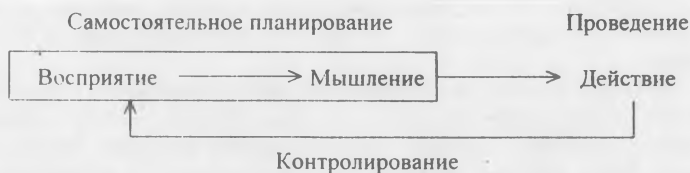


Рис. 15. Взаимосвязь между описанием обучения “полным действиям” по триаде: восприятие, мышление, действие и по триаде: самостоятельное планирование, проведение и контролирование

Для комплексного обучения наряду с определением обучения “полным действиям” существует еще другая формулировка, которая нуждается в пояснении (см. рис.13). Если будут во время учебного процесса задействованы все три сферы: когнитивная, аффективная и психомоторная, тогда налицо комплексное обучение. Когнитивная сфера соотносится с понятием осмысление, аффективная – с понятиями оценки, ответственности, психомоторная – с понятием движения (об учебных целях более подробно см. п. В. 5). Раньше на терминологическом языке считалось, что

обучение проводится комплексно, если задействованы голова (когнитивная сфера), сердце (аффективная) и рука (психомоторная сфера).

В обучении “полными действиями” должны участвовать одновременно все три учебные сферы: когнитивная, аффективная и психомоторная. И наоборот, если учебный процесс организован таким образом, что задействованы когнитивная, аффективная и психомоторная сферы одновременно, то речь может идти в этом случае об обучении “полными действиями”. В данном контексте одно определение комплексного обучения (см. рис. 13) включает в себя другое. Однако здесь необходимо отдать предпочтение обучению “полными действиями” (см. рис. 13, а), так как здесь четко выражен обратный процесс действие – восприятие. Этот обратный процесс является существенным признаком комплексного обучения.

Обучение, ориентированное на действие в широком понимании комплексного учения (см. рис. 12 и 13), основывается на различных теоретических установках (рис. 16). Общее в них заключается в том, что между процессами действия, восприятия и мышления существует тесная взаимосвязь. Через действие развивается обратная связь к восприятию и мышлению, далее – к управлению действиями. Существуют несколько теоретических положений для деятельностно ориентированного обучения. На рис. 16 приведены только некоторые из них. Отсюда становится ясным, что понятие “ориентированное на действие обучение” является многозначным.

а) Теория Пиагета направлена на то, чтобы мышление и учение развивались преимущественно через действие. Именно у детей учебный предмет “постигается” руками. Через понимание возникает абстрактная картина. Через действие внешние условия приводятся в соответствие с внутренним (абстрактным) миром учащегося. В то же время внутренний мир ребенка приспособливается к реалиям внешнего мира.

Теоретические положения деятельностно ориентированного обучения

- а) на базе теории Пиагета;
- б) концепция регуляции действий по Гакеру и Вольперту;
- в) концепция управляемого экспериментального обучения;
- г) концепция трудовой школы как обучение по методу проектов

Рис. 16. Аспекты деятельностно ориентированного обучения с теоретической точки зрения

б) В концепции регуляции действий подчеркивается, что при деятельностно ориентированном обучении речь идет о формулировке главных и подчиненных им частных целей. Цели должны находиться по отношению друг к другу в иерархическом порядке и соответственно последовательно обрабатываться (см. о понятии “регуляция действий” А.5, а также подробно А. Шелтен, 1987).

в) Концепция управляемого экспериментального обучения предполагает групповое обучение с использованием технических приборов. Экспериментальное обучение в профшколе для овладения ключевыми квалификациями, ориентированное на практику (см. п. В.3), является примером управляемого эксперимента. Здесь показаны родственная связь или плавный переход к следующему теоретическому положению.

г) Концепция трудовой школы как обучение по методу проектов связана с практическими жизненными намерениями. Это выражается в постановке цели, планировании, выполнении и оценке спланированной задачи самими обучающимися. На первый план выносятся самостоятельная организация учебного процесса, реализация межпредметных связей, групповое обучение и в ремесленно-техническом профобразовании – качественная товарная продукция (например, создание прибора с питанием от сети в электротехнике).

Рис. 17 отражает характерные черты постановки задач в ориентированном на действия обучении независимо от теоретических концепций. При этом имеется в виду деятельностно ориентированное обучение в широком смысле как комплексное учение (см. рис. 12, 13).

Выводы

Дидактические ориентации – это основные принципы построения занятий, являющиеся для учителей профшколы руководством к действию. Основными считаются две ориентации, которые не исключают друг друга, но имеют, однако, противоположные тенденции:

- специально-научная ориентация;
- ориентация на действие.

Специально-научная ориентация, с одной стороны, свидетельствует о том, что в профобучении учитывается уровень научных исследований по соответствующей учебной дисциплине. С другой стороны, и это является более существенным, в основе преподавания конкретной учебной дисциплины лежат такие принципы отбора, расположения и изложения учебного материала, которые, собственно, определяют данную специальную науку.

В плане содержания:	Необходимо предусмотреть комплексную и проблемосодержащую постановку задач; иметь тесную связь с жизнью, с практической деятельностью по специальности; приносить пользу; иметь долгосрочную программу действий; реализовывать межпредметные связи; иметь возможность влиять на результаты труда.
Специфические для учеников:	Учитывать интересы и опыт; объяснять постановку задач на основе практики, через отношение к профессии; подчеркивать значение кооперативных и коммуникативных действий.
В плане организации:	Обеспечить самостоятельную организацию учебного процесса учащимися; проводить групповое обучение; предоставлять помещение для игр с целью апробации новых способов действия; иметь возможность оказывать влияние на рабочий процесс.
Специфические для учителей:	Стать модератором учебного процесса учеников; вести деловые беседы с учениками; акцентировать и квалифицированно оценивать нестандартные пути решения проблем учениками.

Рис. 17. Характерные признаки постановки задач в деятельностно ориентированном обучении

Ориентированное на действие обучение в профшколе в узком значении предполагает, что занятия ориентированы на практические требования, предъявляемые к профессии, которую изучают учащиеся. В основе содержания, расположения и методов овладения учебным материалом в профшколе лежат те виды деятельности, которыми должны овладеть ученики в производственном обучении. Хорошее занятие в профшколе ориентировано как на специальную науку, так и на действие.

Деятельностно ориентированное обучение в широком смысле предусматривает не только создание условий для формирования практических умений, но также изучение самих практических действий. Таким образом, деятельностно ориентированное обучение становится комплексным.

Комплексное обучение может обозначать, с одной стороны, что происходит обучение "полным действиям". К процессам восприятия и мышления добавляется действие. Действие в свою очередь оказывает обратное воздействие на восприятие и мышление. В новых Положениях об организации профессиональной подготовки говорится об аналогичных вышеназванным процессах самостоятельного планирования, проведения и контролирования. С другой стороны, комплексное обучение можно представить следующим образом: это такое обучение, при котором задействованы все три учебные сферы: когнитивная, аффективная и психомоторная.

Основные теоретические положения деятельностно ориентированного обучения представлены в теории Пиажета, в концепции регуляции действий по Гакеру и Вольперту, в концепции управляемого экспериментального обучения, концепции трудовой школы, организованной по методу проектов. Деятельностно ориентированное обучение в широком смысле, т. е. комплексное учение, имеет характерные содержательные черты (необходимо предусмотреть комплексную и проблемосодержащую постановку задач и т.д.), черты, специфические для учеников (учет интересов и опыта и т.д.), организационные (самостоятельная организация учебного процесса учащимися и т.д.) и черты, специфические для учителей (модератор учебного процесса и т.д.).

Важные понятия и концепции

Специально-научная ориентация.

Ориентация на действие

– в узком смысле;

– в широком смысле.

Комплексное обучение.

Теоретические положения деятельностно ориентированного обучения.

Характерные черты постановки задач в деятельностно ориентированном обучении.

Литература

Aebli, H.: *Zwoelf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*, 2. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta 1985. Kap. VII Grundform 6: Einen Handlungsblauf erarbeiten.

Fischer, T. unter Mitarbeit von D. Harke: *Didaktische Konzepte der Lernförderung bei Lernproblemen in der Berufsbildung Erwachsener* -

Materialien und Praxiserfahrungen - hrsg. v. Bundesinstitut fuer Berufsbildung, Berlin 1987, Kap.4: Lehrstrategie: Handlungsorientierter Unterricht.

Gerds, P., F. Rauner, K. Weisenbach: Lernen durch Handeln in der beruflichen Bildung, in: Projektgruppe Handlungslernen (Hrsg.), Handlungslernen in der beruflichen Bildung, Wetzlar: Werner von Siemens Schule 1984, S.10-58.

Gudjons, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen: Projektunterricht und Schueleraktivitaet, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 1986. Kap.1: Handeln lernen in einer handlungsarmen Lebenswelt - Zur praktischen Notwendigkeit eines handlungsorientierten Unterrichts. Kap.2: Handlungstheorien und handlungsorientierter Unterricht - Zur theoretischen Begrueudung handlungsorientierten Lehrens und Lernens.

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beitrage zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim: Beltz 1985. Vierte Studie: Thesen zur "Wissenschaftsorientierung" des Unterrichts.

Meyer, H.: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt a. M.: Scriptor 1987. 15. Lektion: Plaedoyer fuer eine handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung.

Schmiel, M.: Einfuehrung in fachdidaktisches Denken, Muenchen: Koesel 1987. Kap.4: Normierende Prinzipien fuer fachdidaktische Entscheidungen.

В.5. УРОК КАК СИСТЕМА

В основе планирования, проведения и оценки урока лежат определенные решения. Эти решения представляют собой элементы системы урока (рис. 18, модифицирован, Г. П. Бунк, 1982).

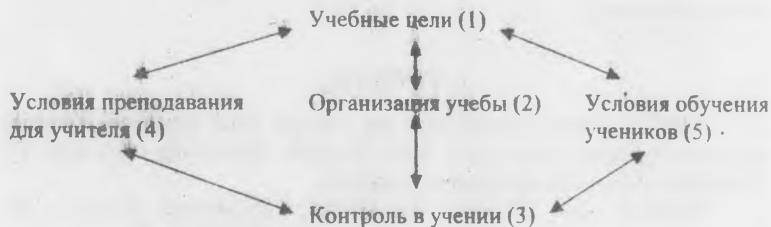


Рис. 18. Урок как система

По вертикальной оси для процесса преподавания следует определить учебные цели, организацию учебы, контроль в учении. Обучение происходит в определенных условиях. С одной стороны, это условия обучения учеников, с другой – условия преподавания для учителя. Отдельные элементы урока как системы находятся во взаимодействии по отношению друг к другу. Двойные стрелки на рис. 18 показывают это наглядно. Решения по выбору одного элемента, например, организации учебы, влияют на другие элементы: учебные цели, условия преподавания для учителя, условия обучения ученика и контроль в учении. Эти элементы системы в свою очередь, оказывают обратное воздействие на первоначальный элемент, в нашем примере – на организацию учебы. Если выбирают при организации учебы групповой метод обучения, то необходимо ответить на следующие вопросы, например, стремятся ли к более самостоятельно организованному обучению (учебные цели), насколько сами ученики настроены на этот метод (предпосылки учения ученика), какие дидактические умения привносит учитель для этого метода (условия преподавания для учителя) и как при групповом обучении констатировать и оценивать результаты учения отдельного ученика (контроль в учении)? Сохраняется ли решение выбора группового метода обучения после проверки других элементов системы или необходимо предпринять какие-либо ограничения? Например, можно начать обучение в парах, если ученики еще не научены учиться в группах.

Урок как систему можно сравнить с натянутой сетью. Элементы системы образуют узлы сети. Если потянуть за один узел, изменятся положение и натяжение других узлов, что окажет обратное воздействие на первый узел. То же самое характерно для урока как системы: если изменить один элемент, он окажет влияние на другие элементы, которые, в свою очередь, обратно воздействуют на первый.

В дальнейшем необходимо более подробно исследовать отдельные элементы системы урока.

В.5.1. Учебные цели

Определение и классификация учебных целей

Учебные цели описывают конечный учебный результат, которого должен достичь ученик по окончании учебного процесса. Каждая учебная цель состоит из двух аспектов (рис.19). Учебная цель устанавливает конечный результат, с одной стороны, по содержанию, с другой стороны, по образу действий.



Рис. 19. Составные части учебной цели

Рис. 19 наглядно отражает учебные цели. В учебной цели “Описать функцию цепи управления” (см. рис.20, вторая учебная цель) составная часть “Функция цепи управления” представляет собой описание содержания. Действующее слово “описать” указывает на образ действий. Или цель “Смонтировать систему управления в приборотехнике и проверить функция” (рис. 20, четвертая учебная цель). Здесь речь идет, согласно содержанию, о системах управления в приборостроении и ее функции. Согласно образу действия требуются “Выполнение монтажа” и “Контроль”.

Из рис. 20 наглядно видно, как можно разработать ориентированную учебную программу, определяющую учебные цели. Здесь речь идет о выдержке из ориентировочной учебной программы для профобучения по вновь упорядоченным учебным профессиям в области промышленной металлообработки. Эта программа разработана экспертами постоянной конференции министров культуры и образования земель ФРГ, Она возникла параллельно с новыми Положениями об организации профподготовки по промышленным металлообрабатывающим профессиям и согласована с ними. Ориентировочная учебная программа носит рекомендательный характер для отдельных федеральных земель. Это означает, что каждая земля может полностью перенять ее или на ее базе создать свою собственную. В федеральной земле Бавария разрабатываются собственные учебные программы государственным институтом школьной педагогики и исследования образования.

Рис.20 показывает, каким образом разрабатывается учебный план. Он состоит из предмета обучения, учебных целей, а также дополнительных указаний по содержанию и количеству часов, отводимых на данный учебный предмет. Так, для учебного предмета “Основы управляющей и информационной техники” в первый год обучения (базовая подготовка по широкой группе смежных профессий) предусмотрены следующие учебные цели: от умения различать на примерах процессы управления и регулирования до умения показать на примерах возможные последствия введения новых технологий в различных сферах труда и жизни. Содержание обучения представлено широким диапазоном учебных тем от “Цепи управления” до “Защиты данных”. На этот учебный предмет отводится 60 часов.

Вторую часть учебной цели (см. рис. 19) – образ действия можно далее разложить на составляющие. Так, поведение включает в себя три сферы образа действий, или, иначе говоря, сферы учебных целей (рис. 21).

Предмет	Учебные цели	Содержание обучения	Кол-во часов
Основы управляющей и информационной техники	<p>Различать на примерах процессы управления и регулировки</p> <p>Описать функцию цепи управления</p> <p>Описать управление по схемам</p> <p>Смонтировать систему управления в приборотехнике и проверить функции</p> <p>Описать функциональное устройство компьютерной системы и процесс обработки информации</p> <p>Уметь пользоваться компьютером (его периферийными устройствами) согласно инструкции</p> <p>Сформулировать компьютерную задачу для решения технической проблемы</p> <p>Составить простые программы и проверить их на компьютере, включая периферию</p>	<p>Цепь управления – замкнутый контур регулирования</p> <p>Цепь управления – объект управления</p> <p>Формы сигналов, носитель энергии, несущая частота сигнала, управляющее звено, регулирующий орган, приводное звено, усилитель сигналов, преобразователь сигналов</p> <p>Электрическая схема, логический план, комбинированное управление, Например, система управления предохранительного устройства</p> <p>Приборотехника, например, пневматика, гидравлика, электроника</p> <p>Аппаратурная часть (ЭВМ), программное обеспечение (ЭВМ), принцип действия</p> <p>Ввод данных</p> <p>Вывод данных</p> <p>Операционная система, программа</p> <p>Запоминающее устройство</p> <p>Управление</p> <p>Алгоритм для решения проблемы, Изображение программных структур, Например, план выполнения программы, структурограмма</p> <p>Программирование на языке программирования, например, простые графические программы, программы моделирования</p>	60

Предмет	Учебные цели	Содержание обучения	Кол-во часов
Основы электротехники	Использовать программное обеспечение ЭВМ для решения технических задач Показать на примерах возможные последствия новых технологий в различных сферах труда и жизни	Влияние на сферы труда, например, структура организации производства, квалификационные требования, изменения рабочей нагрузки, защита данных	20
	Уметь объяснять основные взаимосвязи в электрической цепи и проводить расчеты	Механизмы проводимости: проводники, полупроводники, изоляторы, напряжение, сила тока, сопротивление, закон Ома, последовательное соединение, параллельное соединение	
	Уметь объяснять действие электрического тока и определять области технического применения	Термическое действие, например, предохранитель с плавкой вставкой из проволоки, магнитное действие, например, линейный защитный автомат, реле, генератор, двигатель; химическое действие, например, аккумулятор	
Основы технической коммуникации	Провести измерения технических величин Обосновать принятые меры по технике безопасности	Измерения напряжения, силы тока, сопротивления Мероприятия по защите от электрического тока. Правила техники безопасности	80
	Развивать пространственное воображение	Вид по ДИН 6, перспективное изображение по ДИН 5	
	Делать чертежи и зарисовки обрабатываемых деталей	Чертежи деталей с необходимым видом и сечением и т.д.	

Рис. 20. Выдержка из ориентировочной учебной программы профессионального обучения металлообрабатывающим профессиям в промышленности, 1-й год обучения: базовое обучение по группе смежных профессий (решение конференции министров культуры и образования земель ФРГ от 07.01.1987)



Рис. 21. Деление учебных целей по сферам образа действий

В упрощенном виде можно сказать, что когнитивная сфера относится к сфере разума, аффективная – к оценочной сфере и психомоторная – к двигательной сфере.

Приведенные на рис. 20 учебные цели в большинстве своем когнитивного характера. Например, учебная цель “Различать на примерах процессы управления и регулирования” по сфере образа действия – когнитивная. При обучении в профшколе преобладают когнитивные учебные цели.

Аффективная учебная цель (на рис. 20 отсутствует) звучит так: “Осознать, что технические рисунки должны быть выполнены аккуратно”. Ключевое слово “осознать” указывает на то, что речь здесь идет о признании ценности какого-либо предмета или явления.

Психомоторная учебная цель (не представлена на рис. 20) может быть следующей: “Испытать на изгиб в холодном состоянии ленточную сталь, выдерживая заданные размеры”. Эта учебная цель описывает профессиональный навык, который приобретается как правило, в учебной мастерской на предприятии.

Когнитивная, аффективная и психомоторная учебные цели могут пересекаться. Иными словами, для реализации одной учебной цели могут быть задействованы две или даже три сферы поведения, но при этом как правило преобладающее значение имеет какая-либо одна сфера. Например, учебная цель “Начертить и сделать эскиз детали” (см. рис.20., вторая учебная цель предмета “Основы технической коммуникации”) – это когнитивная учебная цель. Одновременно здесь содержится психомоторный компонент, так как речь идет также о том, чтобы уметь обращаться с чертежным инструментом (чертежная доска, линейка, треугольник, циркуль, рейшина, кульман и т.д.). В результате все большего использования компьютерных технологий в этой области психомоторный компонент этой когнитивной учебной цели уменьшается.

При дальнейшем описании учебных целей можно классифицировать отдельные сферы поведения (когнитивная, аффективная или психомоторная) по уровню владения учебным материалом. Такая классификация называется таксономией учебных целей. Taxis обозначает порядок, закономерность. Таким образом, под термином “taxonomie” подразумевается порядок, который создается при определенной закономерности. Такое упорядочение ступеней поведения по определенной закономерности характерно для когнитивной (см. Б. Блум и др., 1973), аффективной (см. Кратвиль и др., 1975) и психомоторной сфер поведения (см. А. Шелтон и др., 1983).

Наибольшее значение получила таксономия учебных целей в когнитивной сфере. Не называя отдельные подступени, следуя этой классификации, автор выделяет четыре уровня владения материалом (рис. 22).

4. Решение проблемы
3. Применение
2. Понимание
1. Знание

Рис. 22. Последовательность действий (таксономия учебных целей) в когнитивной сфере

Знание можно упрощенно перевести как воспроизведение изученного. Понимание обозначает преобразование изученного. Применение относится к сфере трансформации изученного. Последняя ступень – решение проблем – предполагает различные процессы комбинирования на базе изученного. Ступень “знание” описывает репродуктивное мышление, ступени “понимание”, “применение” и “решение” проблемы относятся к области продуктивного мышления.

Учебную цель необходимо формулировать так, чтобы наряду со сферой поведения был также понятен уровень владения учебным материалом. Это понимание должно исходить из главного, ключевого слова учебной цели и из ее взаимосвязанных по содержанию компонентов.

Из учебных целей, представленных на рис. 20, можно цель “Описать функцию цепи управления” (вторая учебная цель, когнитивная сфера поведения) отнести к уровню “знание”. Учебная цель на уровне понимания

звучит так: “Описать управление по схемам” (см.рис. 20, третья учебная цель). Здесь необходимо преобразовать информацию, данную в виде символов в схемах, в вербальную информацию.

Учебная цель “Использовать программное обеспечение (ЭВМ) для решения технических задач” (см. рис. 20, девятая цель) относится к уровню применения, здесь требуются способности трансформации знания. Учебная цель “Сформулировать компьютерную задачу для решения технической проблемы” (см.рис.20, седьмая учебная цель) требует решения проблемы. Здесь необходимы анализ и синтез.

Обучение в школе, если его рассматривать по уровням в когнитивной сфере, основано на знании, понимании, применении. Чем более жесткие требования программно-методического обеспечения в отношении объема материала, тем сильнее опасность того, что школьное обучение может остановиться на уровне знания. Если сегодня на занятиях в профшколе большое значение придается необходимости освоения ключевых квалификаций, тогда речь должна идти о постановке учебных целей на уровне решения проблемы.

На рис.23 представлена связь между учебной целью, сферой действия и уровнем владения материалом (таксономия учебной цели).

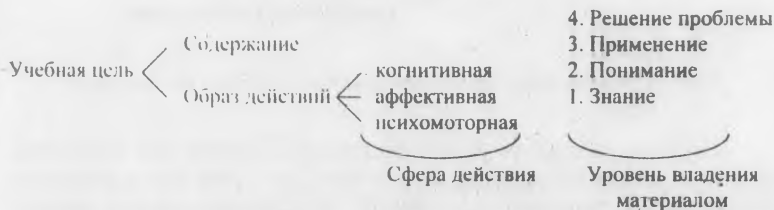


Рис. 23. Связь между учебной целью, сферой действия и уровнем владения материалом

В виде памятки можно обобщить (см. рис. 23).

Учебная цель указывает:

- что обучающийся должен сделать в результате;
- в какой сфере действия он должен это сделать;
- на каком уровне владения материалом.

Учебная цель “Описать управление по схемам” (см.рис. 20, третья цель) вместе с содержательными данными “электрическая схема, логический план” определяет в общих чертах, что обучающийся должен выполнить в результате. Ключевое слово “описать” указывает на когнитивную сферу поведения. Из общей взаимосвязи содержания и поведения происходит уровень владения – понимание.

Учебные цели по уровню абстракции

Учебные цели можно также классифицировать по уровню абстракции (рис. 24). На высоком уровне находятся ориентировочные учебные цели, на среднем – цели, содержащиеся в учебных программах, и на низком уровне – конкретные учебные цели.

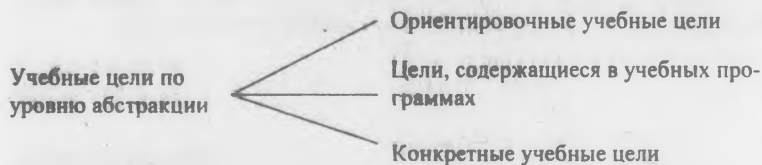


Рис. 24. Классификация учебных целей по уровню абстракции

Ориентировочные учебные цели являются общими, они не привязаны к какому-либо конкретному содержанию. Здесь речь идет о программных указаниях, содержащихся в законах об образовательном и воспитательном назначении школ. Так, например, в Баварском законе о системе воспитания и преподавания в школах (ст. 1, абз. 1) записано: “Школы должны осуществлять закрепленное в конституции Баварии образовательное и воспитательное назначение. Они должны передавать знания и умения, а также формировать дух и тело, сердце и характер. Высшие образовательные цели – это почитание бога, уважение религиозных убеждений, достоинства человека, сдержанность, чувство ответственности и готовность взять на себя ответственность, готовность помочь, отзывчивость на все истинное, доброе и прекрасное. Учеников необходимо воспитывать в духе демократии, в любви к Баварии и немецкому народу и в духе прими-

рения между народами” (Устав профессиональных школ Баварии, 1986, с. 76).

Более лаконично звучит соответствующая ориентировочная цель в законе о профессиональном школьном образовании Баварии: “Профшколы должны передавать общие для группы смежных профессий, а также для определенной учебной профессии или профессиональной деятельности необходимые специальные теоретические знания и углублять специальные практические знания и навыки” (Устав профшкол Баварии, 1986, с. 119). В этом законе, как уже сказано, от учащихся требуются общие для группы смежных профессий знания. Ориентировочная учебная цель для группы смежных профессий может звучать, например, так: “Ученики должны осознавать возможности и границы развития личности посредством труда и занятий по профессии, для того чтобы они могли с большим пониманием выполнять свои задачи и использовать свои способности для повышения квалификации” (Ориентировочная учебная программа по профессиональному обучению промышленным металлообрабатывающим профессиям, 1987, с. 6).

Ориентировочные учебные цели для определенной группы смежных профессий являются уже более конкретными, например, учебная цель для группировки смежных профессий по электротехнике: “Применять типичные методы работы по электротехнике (например, математические, графические, схемные, измерительные, контрольные)” (Ориентировочная учебная программа по профобучению промышленным электротехническим профессиям, 1987, с. 9). Или пример из ориентировочной учебной программы по профессиональному обучению промышленным металлообрабатывающим профессиям: “Дать математическое описание функциональных взаимодействий в технике” (Ориентировочная учебная программа по профобразованию промышленным металлообрабатывающим профессиям, 1987, с. 9).

Более конкретизированная учебная цель (см. рис. 24) показывает в общих чертах, каким образом должен обучающийся усваивать учебный материал. Говорят также, что учебные цели находятся на среднем уровне абстракции. Они содержатся в настоящее время в учебных программах по каждой учебной дисциплине. Но ориентировочные учебные цели, как было показано выше на примерах, предшествуют учебным программам. Рис. 20 воспроизводит учебные цели, содержащиеся в учебных программах по отдельным дисциплинам. На рис. 25 приведены выдержки из учебной программы группы смежных профессий по металлообработке в Баварии. Они нуждаются в некоторых дополнительных пояснениях.

Федеральная земля Бавария не перенимает ориентировочные программы постоянной конференции министров культуры и образования земель ФРГ (см. рис. 20), а составляет на основе этих рекомендаций по своей

Часть А. Общее представление о характеристиках учебных целей

Главные дидактические разделы	Знания, сведения	Умения, действия	Познание проблемы	Оценка, отношение	
Уровень требований	<p>Представление (в разделе одной области знания)</p> <p>Обзор (взаимосвязи важных частей)</p>	<p>описывает первое знакомство с областью знания</p>	<p>Способность обозначает в общих чертах умение, позволяющее действовать по определенным правилам</p>	<p>Осознание обозначает: понимание проблемы во всех ее важных аспектах</p>	<p>(без градации на уровни требований)</p> <p>откровенность. склонность. интерес. готовность</p>
	<p>Сведения требуют более сильной дифференциации содержания и подчеркивания взаимосвязей</p>	<p>Навык требует отшлифованного, дающегося без труда умения</p>	<p>Ознакомление означает разработку путей решения проблемы</p>		
	<p>Основательное знание обозначает надежное и самостоятельное владение большим объемом частных информации и их взаимосвязей</p>	<p>Владение означает уверенную и самостоятельную манипуляцию выученными способами действия</p>	<p>Понимание означает: решение проблемы дополнительно прощется и в случае необходимости признается</p>		

Примечания:

1. В главных дидактических разделах подчеркивается, на что в каждом конкретном случае, обратить внимание: ЗНАНИЕ направлено на приобретение сведений, УМЕНИЕ – на выполнение действий и использование способов и правил, ПОЗНАНИЕ – на критическое рассмотрение проблем и ОЦЕНКА – на развитие взглядов и позиций. На занятии эти различные учебные процессы тесно переплетаются друг с другом.

2. Внутри главных дидактических разделов – знание, умение и познание – имеются различные уровни требований. Для определенной учебной темы, например, «Сведения» означают более высокий уровень усвоения знания, чем «Представление» или «Обзор», но более низкий уровень, чем «Основательное знание».

Рис. 25. Часть А. Выдержка из учебной программы для группы смежных профессий по металлообработке, Бавария (Баварское государственное министерство образования и культуры, 1988)

Часть Б

4. Специальные и организационные указания

4.1. Учебный план

В основе учебных программ лежит следующий учебный план

	Блочное обучение (16 недель в году*)	Обучение неполную учебную неделю (2 дня в неделю)
Занятия по специальности:		
Теория специальности	7	3
Обработка данных	2	1
Практика по специальности	7	3
Математика по специальности	5	2
Черчение по специальности	4	2
	25 часов в неделю	11 часов в неделю
Обязательные предметы		
Учение о религии	2	1
Немецкий	4	2
Социология	4	3
Спорт	2	1
	12 часов в неделю	6 часов в неделю
Всего	37 часов в неделю	17 часов в неделю

* Занятия в блочной системе проводятся непрерывно в течение 2-4 недель

Рис. 25. Часть Б. Выдержка из учебной программы для группы смежных профессий по металлообработке, Бавария

Часть В. Обработка данных
Профшкола

Одногодичная базовая профподготовка
в кооперативной форме, по металлотехнике

Год обучения 10-й

Учебные цели	Содержание обучения	Указания для занятия
	Важные системные команды	Например, форматирование, копирование, стирание, просмотр оглавления
1.3 Обзор возможностей применения программ для практического пользования	Реагирования на сообщение о дефектах	Важнейшие сообщения о дефектах системы необходимо обсудить <i>4 часа</i>
2. Систематические действия при решении проблемы	Возможности применения, например : – обработка текста; – калькуляция таблиц; – управление данными; – моделирование на ЭВМ; – управление работами	На примерах и путем демонстрации фильмов и фолей необходимо разработать возможности рационального применения программ для практического пользования Рекомендуется в связи с этим указать на авторские права <i>4 часа</i>
2.1 Способность решать на компьютере простые, профессионально направленные проблемы	Постановка задач – осмыслить; – уточнить Путь решения (алгоритм) – описать ясно словами; – изобразить графически	На основе постановки задач, например, взаимосвязи между частотой вращения, скоростью резания, диаметром, а также расчетами объема и веса профилей, следует найти пути решения проблемы с помощью пошаговых операций и произвести письменный расчет. Таким образом, создаются предпосылки узнавания пути решения проблемы в компьютерной программе, например, в блочной диаграмме, в плане развития программы или в структурограмме <i>4 часа</i>

Рис. 25. Часть В. Выдержка из учебной программы для группы смежных профессий по металлообработке, Бавария

особой сетке собственную учебную программу. В части В (см. рис. 25) дана учебная цель “Иметь общее представление о возможностях применения программ практического пользования”. При этом в виде тезисов даются содержание учебной дисциплины и указания для преподавателя. Эта учебная цель относится к предмету “Обработка данных”. Из учебного плана части Б видно, что эта дисциплина находится в одном ряду с учебными предметами: теорией специальности, практическими занятиями по специальности, вычислениями по специальности и черчению по специальности. Бавария использует в учебном плане еще традиционные названия предметов. Вместо теории специальности, вычислений и черчения по специальности более современно было бы говорить, например, о технологии (специализированных естественных науках, математике и т.д.). Из части А рис. 25 видно, как следует расположить понятие “обзор”: В учебной цели “Иметь общее представление о возможностях применения программ практического пользования” (см. рис. 25, часть В) содержится то, что должен сделать в результате обучающийся. Эта учебная цель дополняется краткой характеристикой содержания “Возможности применения” и “Программы практического пользования”, а также дальнейшими указаниями к ним и к проведению занятий.

Из слова “обзор” следует, в какой сфере действия и на каком уровне обучающийся должен действовать. Из части А рис. 25 становится понятно, что термин “обзор” относится к области “знание”. Сферы действия в части А обозначены как “главные дидактические задачи”. Термин “обзор” стоит в качественном отношении выше термина “представление”, но относится к более низкому поведенческому уровню и обозначен как “уровень требований”.

“Знание” (см. рис. 25, часть А) относится к когнитивной сфере действия. “Умения” – к когнитивной и к психомоторной сферам действия. “Познание” – больше к когнитивной сфере, причем на более высоких уровнях – понимания, применения и решения проблем. Раздел “Оценка” следует причислить к аффективной сфере действия.

Форма характеристики учебных целей, как она принята в баварских учебных программах, имеет преимущество. По существительным – представление, обзор, сведения, основательное знание, способность, навык, владение, сознание, ознакомление, понимание, откровенность, склонность, интерес, готовность – можно ясно понять, в какой сфере поведения и на каком уровне должна находиться учебная цель. Если учебная цель характеризуется глаголами, например, владеть, объяснить, обосновать или развивать (см. выдержку из ориентировочной учебной программы постоянной конференции министров культуры и образования земель ФРГ на рис. 20), то отношение к поведенческой сфере и уровню действий не такое однозначное.

Возвращаясь к рис. 25, следует сказать, что на самом низком уровне абстракции находятся конкретные дифференцированные учебные цели. Они указывают на специфику предмета. Иными словами, общие учебные цели, содержащиеся в учебных программах, подразделяются на отдельные учебные цели. Конкретные учебные цели предшествуют планированию занятия. В процессе подготовки учителей во время специальных дидактических упражнений в университете или стажерской практики в школе учебные цели, содержащиеся в учебных программах, письменно конкретизируются при планировании определенного занятия.

В то время как общие учебные цели в программах уже заданы, учитель сам должен определить конкретные учебные цели для занятия. Например, общая учебная цель, содержащаяся в учебной программе по предмету «Обработка данных» (1-й год обучения), звучит так: «Способность решать профессионально ориентированные задачи с помощью программ практического пользования». Соответственно этой общей цели конкретная учебная цель может быть такой: «Написать профессионально ориентированное письмо-заказ с помощью программы текстовой обработки WORD». Следующая конкретная учебная цель может звучать так: «Подробно ознакомиться с управлением программно-математическим обеспечением, например, меню в программе текстовой обработки». Как правило, общая учебная цель для полуторачасового занятия дифференцируется в виде 3-5 конкретных учебных целей.

Дифференциация учебных целей на строго «детализированные» считается нерациональной. Под «детализированной» учебной целью понимают: 1) точное указание на конечный результат, к которому нужно стремиться; 2) условие, при котором должен быть показан конечный результат; 3) в каком масштабе должен быть представлен конечный результат.

Пример «детализированной» учебной цели:

1) Обучающийся должен уметь провести вычисления общей и фактической суммы заработной платы.

2) Разрешается применение таблиц о подоходном налоге на заработную плату и социальном страховании, а также карманного калькулятора.

3) Необходимо произвести три расчета с различным в каждом случае заданным уровнем материального положения семьи (см. Г. П. Бунк, 1982, с. 151 и далее).

Несмотря на то, что в настоящее время подобные вычисления проводятся на персональном компьютере, этот пример наглядно показывает следующее:

а) на формулировку детализированных учебных целей тратится очень много времени, если учесть, что для одного занятия необходимо сформулировать несколько таких учебных целей;

б) если при письменной разработке урока постановка детализированных учебных целей занимает более одной страницы, тогда такое планирование становится обременительным. Речь идет тогда больше о целях, чем о непосредственной их реализации. Последнее является главным при планировании урока;

в) детализированные учебные цели можно формулировать более для когнитивной и менее всего для аффективной сфер поведения;

г) детализированные учебные цели могут формулироваться в когнитивной поведенческой сфере лучше для нижнего уровня "знание", чем для более высоких уровней "понимание", "применение" и, в особенности, "решение проблем" (см. рис. 22). Чем более комплексными являются учебные действия, тем труднее их можно разложить на операции. Иными словами, уровни "применение" и "решение проблем" менее всего поддаются порочному планированию (литературу по дальнейшей критике детализированных учебных целей см. Х. Майер, 1980, с. 133 и далее).

Критические высказывания по поводу детализированных учебных целей не означают, однако, что автором отклоняется обучение, ориентированное на учебные цели. Как и прежде, необходимо при планировании урока четко формулировать цели занятия. Это означает, что общую учебную цель в учебной программе необходимо дифференцировать при планировании урока (см. рис. 24).

В следующем разделе речь пойдет о втором элементе в системе урок, а именно, об организации учебного процесса (см. рис. 18).

Выводы

Элементы урока как системы определяются учебными целями, организацией учебного процесса, контролем, а также условиями преподавания для учителя и условиями учения учеников. Элементы системы взаимосвязаны друг с другом.

Учебные цели описывают результат, который должен иметь ученик в конце процесса обучения. Учебная цель охватывает содержательную и поведенческую стороны учебного процесса.

Учебные цели могут подразделяться на три сферы действия. Вместо сфер действия можно в том же значении употреблять области или размеры учебных целей. Следует различать сферы действия: когнитивную (сфера понимания), аффективную (сфера оценки, соответственно ответственности) и психомоторную (двигательная).

Отдельные сферы действия могут подразделяться на уровни требований. Такая градация называется в немецкой профессиональной педагогике таксономией учебных целей. Самый простой уровень в когнитивной

сфере начинается со знания, далее идут понимание и применение, самый высокий уровень – решение проблем.

По уровню абстракции учебные цели делятся на ориентировочные, общие, содержащиеся в учебных программах, и конкретные. Ориентировочные учебные цели находятся на самом высоком уровне и не зависят от конкретного содержания. Общие учебные цели учебных программ находятся на среднем уровне абстракции, они указывают в общих чертах, каким образом обучающийся должен усваивать учебный материал. Учебные программы сформулированы на уровне общих учебных целей. Конкретные цели находятся на самом низком уровне абстракции. Они определяются самостоятельно учителем и предшествуют планированию урока. Дифференциация учебных целей на строго “узко операционные” считается нерациональной. Однако подчеркивается, что при планировании урока общая учебная цель в учебной программе должна быть дифференцирована.

Важные понятия и концепции

Урок как система.

Учебная цель.

Сферы действия учебных целей.

Уровни действия учебных целей (таксономия учебных целей).

Ориентировочные учебные цели.

Общие учебные цели.

Конкретные учебные цели.

Литература

Aebli, H.: Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart: Klett-Cotta 1987. Kap. 21: Lernziele.

Mausolf, W., U. Paetzold: Planung und Durchfuehrung beruflichen Unterrichts: Eine praxisorientierte Handreichung, Essen: Girardet 1982. Kap. 2. 4: Lernziele: eine Hilfe zur Praezisierung unterrichtlicher Absichten.

Meyer, H. : Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Koenigstein / Ts. : Scriptor 1980. Sechste Lektion: Der Unfug mit der Lernzielorientierung.

Schwendenwein, W. : Theorie des Unterrichts und Pruefens: Handbuch besonders fur Lehrer im Sekundarschulbereich, 2. erw. u. verb. Aufl., Wein: Universitaetsverlag fuer Wissenschaft und Forschung 1987. Kap. 2: Lehr - Lernziele. Kap. 3: Lehrplaene bzw. Curricula als Ausgangspunkte der Unterrichtsvorbereitung.

Westpahlen, K. : Praxisnahe Curriculumentwicklung: Eine Einfuehrung in die Curriculumreform am Beispiel Bayerns, Donauwoerth: Auer 1973.

В. 5. 2. Организация учебного процесса

Организация учебного процесса урока как системы (см. рис. 18) представлена несколькими элементами. Это означает, что во время учебного процесса необходимо принять решения в отношении дидактики, методики, социальных форм, средств обучения, а также формальных ступеней обучения (рис. 26).

Организация учебного процесса	
Дидактика	Методика
Социальные формы	Формальные ступени обучения
Средства обучения	

Рис. 26. Составные части организации учебного процесса

В.5.2.1. Дидактика

На рис. 26 дидактика отделена от методики. Это означает, что здесь дидактика подразумевается в более узком смысле. Она занимается исключительно вопросами определения и разъяснения содержания образования (что? и для чего?) (см. рис. 2 п. В. 1).

Понятие “дидактика” было уже рассмотрено в п. В. 1. Одновременно были объяснены дидактические постановки вопросов в связи с образовательным назначением профшколы (В. 2), а также в ходе дидактических ориентаций на занятиях по профобучению (В. 4).

В этом разделе пойдет речь о дидактических аспектах, связанных с выбором и расположением содержания.

При выборе содержания независимо от вопросов “что?” и “для чего?” необходимо решить, каким образом пойдет процесс: по типу учебного курса или экзemplарно (рис. 27).



Рис. 27. Учебно-организационные аспекты выбора содержания, независимо от вопросов определения и объяснения содержания образования

При определении содержания материала для учебного курса отдельные содержательные аспекты выбираются таким образом, что они вместе взятые свидетельствуют о системной целостности. Это образно можно сравнить с подъемом по ступеням лестницы башни. Ступени лестницы представляют собой следующие друг за другом содержательные аспекты. Обучающийся поднимается от ступени к ступени, малыми шагами, систематически преодолевая все большие трудности. При этом однажды могут быть пройдены две ступени вместе. Однако нельзя за один раз пройти три ступени. Сначала должны быть преодолены нижние ступени, прежде чем достичь верхних.

Экземплярный выбор содержания от латинского *exemplum* – пример, образец, модель – представляет собой полную противоположность курсовой форме обучения. При экземплярном обучении (см. И. Дольх, 1963, с. 59 и далее) определенный пример должен являться образцом для других, подобным образом выбранных содержательных аспектов. Ограничиваются наиболее репрезентативными, типичными примерами, отказываясь от системного построения учебного материала, как при курсовой форме обучения. Таким образом, интенсивно занимаются так называемым экземплярным выбором содержания материала. Образно можно сравнить экземплярное обучение с прыжками с одного острова на другой. Острова представляют собой наиболее типичные примеры выбора содержания. Вода должна все более отступать от увеличивающихся в размерах островов.

Выбранные содержательные аспекты должны при планировании урока непосредственно следовать друг за другом. Расположение содержания может быть выбрано согласно объективной логике или учебным правилам (рис. 28):

Ход урока в отношении содержания определяется логичностью. Строение атома, например, следует за определенной содержательной логикой, которая определяет впоследствии содержательный процесс занятия по этой теме. Вначале необходимо рассмотреть, например, закономерности магнетизма, а потом ознакомить с принципом действия электрической машины.



Рис. 28. Аспекты расположения содержания

Противоположность объективно-логическому расположению материала представляет расположение на основе учебных правил. Это могут быть следующие педагогические учебные правила: от близкого к далекому, от легкого к трудному, от простого к сложному, от фактов к проблемам, от конкретного к общему. Учебные правила по расположению учебного материала берут начало из педагогической психологии. Если следовать теории Р. Гагне (1973), то содержательные аспекты должны быть расположены так, чтобы за образованием понятий следовала их дифференциация. Понятия могут быть объединены в правила только тогда, когда они изучены. Наступает стадия решения проблем, если два или несколько правил объединены между собой (пример урока см. А. Шелтен, 1980).

Все эти теории (Гагне, Аусубель, Пиажет, Вольперт) имеют ограниченный радиус действия, пригодны лишь для определенных содержательных сфер. Таким образом, в настоящее время не могли бы существовать какие-либо единые, неоспоримые учебные правила для расположения материала из области педагогической психологии (см. Эдельманн, Учебная психология, 1986).

Наряду с дидактическими аспектами организации учебного процесса важную роль играют методические размышления, речь о которых пойдет в следующем разделе.

Выводы

Организация учебного процесса урока как системы представлена элементами дидактики, методики, социальными формами, формальными ступенями обучения и средствами обучения.

В данном разделе дидактика рассматривается в более узком смысле, т. е. такие ее аспекты, как определение и объяснение содержания образования (что? и для чего?). В предшествующих главах дидактические вопросы были рассмотрены подробно.

Выбор и расположение содержания материала являются неотъемлемой частью организации учебного процесса. Выбор содержания может происходить на базе курсовой формы обучения или экземплярного обучения. Расположение содержания материала может быть выбрано согласно объективной логике или учебным правилам.

Важные понятия и концепции

Организация учебного процесса.

Дидактика в узком смысле слова.

Выбор содержания (курсовая форма обучения, экземплярное обучение).

Расположение материала (на основе объективной логики, учебных правил).

Литература

Klafki, W. : Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beitrage zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim: Beltz 1985. Dritte Studie: Exemplarisches Lehren und Lernen. Siebte Studie: Kap. III: Aufriss von Perspektiven der Unterrichtsplanung.

Schelten, A. : Die Lernhierarchie als Grundlage rationaler Unterrichtsplanung, in: Die berufsbildende Schule 32 (1980) 4, S. 238-244.

Schelten, A. : Motorisches Lernen in der Berufsausbildung, Frankfurt a. M. : Lang 1983. Kap. IV. A. : Erfassung des Elementarlehrgangs Metall. Kap. IV. B. : Durchfuehrung eines Elementarlehrgangs Metall in der Ausbildungspraxis.

Schelten, A. : Didaktische Probleme beruflichen Lernens: Elementarlehrgang Metall, in: Die berufsbildende Schule 35 (1983) 7/8, S. 443-454.

Wagenschein, M. : Verstehen lernen: Genetisch - Sokratisch Exemplarisch, 4. Aufl., Weinheim: Beltz 1973. Kap. 1: Zum Begriff des Exemplarischen Lehrens.

В.5.2.2. Методика

Методика (см. рис. 26) отвечает на вопросы “как?” и “с помощью чего?”. Метод обучения обозначает в общих чертах продвижение по определенному пути для достижения успеха в какой-либо области преподавания. Существуют различные аспекты, по которым можно подразделить методы обучения. Без претензий на исчерпывающую полноту, можно назвать следующие:

1) один аспект относится к функции метода в процессе передачи и усвоения материала. Так, существуют методы введения, закрепления, тренировки и контроля. К этому аспекту автор в ходе дальнейших рассуждений не будет возвращаться;

2) другой аспект относится к степени участия учителя – учеников в проведении урока. Здесь можно было бы назвать доклад учителя, беседу учителя и учеников, беседу учеников. Об этих методах, а именно о степени педагогического руководства и о степени проявления личной инициативы учащимися, речь пойдет особо;

3) третий аспект относится к действиям в процессе познания. В данном случае методы обучения можно подразделить на дедуктивные и редуктивные.

1-й и 2-й аспекты касаются скорее формальной, внешней стороны метода обучения. 3-й аспект действий в процессе познания относится больше к содержательной, внутренней стороне метода обучения.

Рассмотрение методов обучения с внутренней стороны было характерно для методики преподавания профпедагогики в ГДР. Учеными ГДР в области профпедагогики без притязаний на полноту изложения были разработаны методики преподавания профессионально-теоретических знаний по различным предметам, например, по электротехнике - Х. Розе, В. Томас (1986), по машиностроению - Х. Бюрдель, Х. Тёлле (1988) и т. д.

После открытия границ на Востоке и воссоединения Германии, а также в процессе возрастающего сотрудничества следует констатировать: методики преподавания профпедагогики в ГДР содержат важные положения для специальных дидактик и для учителей отдельных групп смежных профессий. Эти методики, с одной стороны, представляют практическую ценность для преподавания, с другой стороны, труднодоступны. Теория методов преподавания в последующем будет наглядно объяснена с помощью приведенных примеров.

Для более полного понимания профессиональный педагог должен изучить методику преподавания по своей группе смежных профессий в оригинале.

Методы преподавания по действиям в процессе познания

Эти методы преподавания относятся к методике обучения профессиональной педагогике ГДР. Здесь следует отличать дедуктивные методы от редутивных. Редутивные методы делятся в свою очередь на индуктивные и неиндуктивные. Последние подразделяются снова на регрессивно-редуктивные и прогрессивно-редуктивные методы.

Рис. 29 воспроизводит деление методов преподавания на занятиях по теории специальности с точки зрения теории познания.



Рис. 29. Деление методов преподавания по познавательно-теоретическим, объективно-логическим действиям (а); пояснение к неиндуктивным методам (по Х. Розе, В. Томасу, 1986, модифицировано) (б)

Согласно высказываниям ученых Х. Розе, В. Томаса, “дедуктивные методы преподавания – это методы для проведения процесса познания, с помощью которых из правильных высказываний через применение дедуктивных заключительных правил приобретаются познания” (1986, с. 25).

Пример дедуктивного метода преподавания показан на рис. 30. Левый столбик обозначает методические пошаговые действия: анализ проблемы – выдвижение предположений – объединение предположений – составление логического вывода – экспериментально-наглядное подтверждение. В правом столбике воспроизводится пример урока с этими пошаговыми операциями. Таким образом, дается описание типичных условий на занятиях по теории специальности: из известных закономерностей математическим путем выводится новая. Полученная закономерность дополнительно наглядно подтверждается во время эксперимента и закрепляется.

Наряду с дедуктивными производными методами существуют редуktивные обратные (см. рис. 29). “Редуktивные методы преподавания – это методы для проведения процесса познания, при которых приобретаются или используются гипотетические (предположительно правильные) положения” (Х. Розе, В. Томас, 1986, с. 25).

К редуktивным методам относится индуктивный метод (см. рис. 29). При индуктивном методе в заключение получают предположительно правильные выводы из исходных величин. Исходные величины – это феномены, единичные научные выводы. Особенность индуктивного метода состоит в том, что, как правило, несколько феноменов или единичных научных выводов гипотетически обобщаются. Пример показан на рис. 31. Методические шаги: анализ нескольких подобных значений – выявление одинаковых или подобных признаков формулирования выводов по действию и причине – обобщение научных выводов. В этом заключаются типичные действия на уроках по теории специальности. Несколько отдельных феноменов, которые, как правило, также экспериментально, по крайней мере, качественно наглядно подтверждаются, приводят к обобщениям.

Неиндуктивные методы (см. рис. 29) – это такие редуktивные методы, при которых приобретаются или применяются предположительно правильные положения, но при этом не происходит обобщения, как при индуктивном методе. При неиндуктивном методе исходят от одного явления или отдельного вывода, а не от нескольких, как при индуктивном методе.

Неиндуктивные методы могут подразделяться по направлению мыслительного процесса на регрессивно-редуktивные и прогрессивно-редуktивные (см. рис. 29). Регрессивно-редуktивный метод обозначает, что предположительно правильное положение получается из явления в результате обратного хода (см. рис. 29, б). Другими словами, заключения делаются по направлениям: от явления к сущности, от действия к причине, от следствия к причине.

Методические шаги

Пример

1. Анализ проблемы / задачи и определение цели решения проблемы / задачи

2. Выдвижение предположений, из которых по крайней мере одно должно быть по существу дела

3. Пошаговое объединение предположений в направлении решения проблемы/задачи; привлечение других предположений, из других областей, например, математики

4. Формулирование последнего логического вывода (заключение), сравнение с поставленной целью

5. Экспериментально-наглядное подтверждение абстрактного результата

Задание:

найти формулу для вычисления параллельного включения сопротивлений. Для этого создать эл. схему для n параллельных сопротивлений. Данные величин: $U, I, I_1, \dots, I_n, R_1, \dots, R_n$

$$U = U_1 = U_2 = \dots = U_n \quad (1)$$

$$I = I_1 + I_2 + \dots + I_n \quad (2)$$

$$I = U/R = \dots = U_n/R_n \quad (3)$$

Объединение (2) и (3):

$$U/R = U_1/R_1 + U_2/R_2 + \dots + U_n/R_n \quad (4)$$

Объединение (1) и (4):

$$U/R = U/R_1 + U/R_2 + \dots + U/R_n \quad (5)$$

Деление (5) на U :

$$1/R = 1/R_1 + 1/R_2 + \dots + 1/R_n \quad (6)$$

Опыт с тремя определенными сопротивлениями: измерение U и I .

Вычисление R по данным опыта и сравнение с результатом вычислений (6)

Рис. 30. Дедуктивный метод преподавания (степень универсальности сохраняется) (см. Х. Розе, В. Томас, 1986, с. 26)

Прогрессивно-редуктивный метод обозначает, что предположительно правильное положение "поступательно-возвратным" путем не только приобретает, но и как таковое используется. Это положение доказывают на основе проверенных выводов (см. рис. 29, б). Другими словами; из предположительно правильного положения делают вывод. Этот вывод экспериментально еще раз проверяется. Если эксперимент подтверждает вывод, тогда повышается значимость предположительно правильного положения.

На рис. 32 показан пример регрессивно-редуктивного метода преподавания. Методические шаги: анализ явления неизвестной причины – выявление научно значимых признаков – установление связи между явлением и известными понятиями – выдвижение предположительно правильно-

го положения (гипотезы) как объяснения – толкование явления с помощью гипотезы.

Рис. 33 демонстрирует прогрессивно-редуктивный метод преподавания. Методические шаги: анализ предположительно правильного положения (гипотезы) – извлечение повторно проверенных выводов, проверка выводов в реальной жизни, повышение значимости гипотезы.

Преимущество дедуктивных методов преподавания состоит в том, что они особенно отчетливо показывают взаимосвязь между исходными положениями и полученным знанием. В результате абстрактных действий, однако, большие требования предъявляются к учащимся в отношении их способности к учению. При использовании редуктивных методов преподавания большую роль играет наглядность при выводе закономерности. Индуктивные методы менее притязательные, чем дедуктивные, потому что они исходят от нескольких предположительных явлений. Если следовать немецким ученым Х. Розе, В. Томасу (1986), к методам преподавания (познавательного-теоретического, объективно-логического аспекты) относятся еще следующие методы: аналогий, модельный, для определения понятий и исторически-генетический. Последний объясняет положение вещей из своего исторического процесса возникновения. В метод аналогий (например, сравнение трансформатора и приводного механизма) и модельный метод (например, электрическая схема замещения катушки) входят элементы редуктивного, а также дедуктивного способов действия.

Типичные процессы обучения

В методике преподавания ГДР описываются типичные процессы обучения с содержательной точки зрения по темам занятий. В методике преподавания своего предмета учитель может получить информацию, какие существуют варианты методического оформления определенной темы занятия. Ему даются рекомендации, что он конкретно может сделать для раскрытия своей темы на уроке.

Если, например, на занятиях по электротехнике стоит тема “Электрические машины”, тогда учитель находит в соответствующей методике преподавания типичный процесс обучения “Отработка режима работы электрической машины”.

При этом указываются дедуктивный и редуктивный варианты метода преподавания. На рис. 34 показан пример редуктивного варианта. На учебном примере детально описывается “Принцип действия и устройство асинхронных машин” с указанием учебного материала (см. Х. Розе, В. Томас, 1986, с. 116).

Методические шаги

1. Анализ нескольких значений при предположении, что в основе их лежит некая общая закономерность

2. Выявление одинаковых или подобных признаков при всех значениях. Между признаками одного значения существуют важные (например, причинные) взаимосвязи

3. Формулирование выводов, что при всех исследованных значениях каждый раз существует признак вследствие наличия другого

4. Перенос выводов на все значения подобного типа при одинаковых условиях, т. е. обобщение связей между признаками в результате заключительного вывода об индукции

5. При необходимости расчленить 4-й шаг если требуется многоступенчатость

Пример

Опыт на уроке для определения индукции:

1. Движение магнитного стержня в катушке, измерение напряжения

2. Изменение силы тока в катушке возбуждения, измерение напряжения в индукционной катушке

3. Изменение сопротивления магнитной цепи постоянного магнита. измерение напряжения в индукционной катушке. Результат: при всех опытах возникают индукционные напряжения

1. $(x$ (изменение положения) (U_i)

2. $(I(U_i)$

3. $(R_m(U_i)$

При всех опытах индукционное напряжение U_i возникает в результате изменения состояния

У всех изменений $(\Delta x, \Delta I, \Delta R_m)$

общее заключается в том, что они ведут к изменению Φ ;

изменение Φ приводит к индукции напряжения U_i

Рис. 31. Индуктивный метод преподавания на примере общего закона индукции (см. Х. Розе, В. Томас, 1986, с. 27)

Методические шаги

Пример

1. Анализ заданного значения, которое как явление еще не известно обучающимся или как действие возвращает обучающихся к неизвестной причине. Определение цели познания

2. Выявление тех признаков значения, при которых предполагается, что они имеют важное значение для процесса познания

3. Установление связи с уже известными и объясненными явлениями причинными отношениями, закономерностями

4. Выдвижение гипотезы о сущности, происхождении, причине явления

5. Объяснение явления с помощью гипотезы

Обтекаемая током длинная цилиндрическая катушка и стержневой магнит, как доказано экспериментально, имеют магнитные поля одинаковой формы. Что общего в этих двух явлениях?

Катушка имеет магнитное поле только тогда, когда по ней протекает ток. Стержневой магнит обязан своими магнитными свойствами элементарным магнитам, которые одинаково ориентированы

Магнитное поле катушки, очевидно, находится в зависимости только от одного условия: протекания тока или движения зарядов. Элементарные магниты имеют в качестве основных составных частей атомы железа, которые в свою очередь — электроны в оболочке атома. Электроны находятся в движении (вращение по орбите, спин). Благодаря частичной направленности орбит электронов возможен атомно и молекулярно ориентированный поток электронов

Гипотеза молекулярного тока Ампера

Общая сущность магнитного поля катушки и стержневого магнита: движение электрических зарядов имеет следствием магнитные поля

Рис. 32. Регрессивно-редуктивный метод преподавания на примере темы “Причины магнитных полей” (см. Х. Розе, В. Томас, 1986, с. 78)

Как начальные условия имеются

- а) гипотеза о сущности, происхождении, причине явления или
 б) гипотетическое общее положение, полученное из ограниченного количества отдельных положений (индуктивно)

1. Анализ характера гипотезы (а или б) и выбор методической стратегии (соответственно а или б)

2. Извлечение выводов из гипотезы, которые можно проверить в реальной жизни (природа, общество), например, экспериментальным путем, путем наблюдений

3. Если выводы совпадают с реальностью, тогда гипотеза может считаться как предположительно верная, в противном случае она определенно неправильная

Имеется гипотеза молекулярного тока Ампера, т. е. гипотеза о сущности явления

Выбор стратегии (а).

Если гипотеза правильная, тогда магнитное поле должно исчезнуть из стержневого магнита или сильно уменьшиться посредством устранения орбит электронов
 Возможности: удар, расплавление, намагничивание, намагничивание переменного тока

Расплавление магнита приводит к потере постоянного магнетизма. Вероятность того, что гипотеза правильная, велика. Однако нельзя полностью исключить, что это действие имеет другую причину

Для стратегии (б):

2. Применение гипотезы к другим отдельным положениям, которые не были привлечены для ее выдвижения:

3. Если общее положение действительно также для других отдельных положений, тогда гипотеза может считаться как предположительно правильная, в противном случае она определенно неверная

Рис. 33. Прогрессивно-редуктивный метод преподавания на примере темы "Подтверждение гипотезы молекулярного тока Ампера" (см. Х. Розе, В. Томас, 1986, с. 28)

1. Создание исходной ситуации, целеполагание, создание мотивации для учебного процесса

Первая фаза протекает в принципе как при дедуктивном варианте, причем необходимо составить план решения для редуктивного способа. Функциональные отношения для эмпирически устанавливаемых характеристик можно сформулировать, например, так:

$$n = f(M_w), I = f(M_w) \cos \varphi = f(M_w)$$
 и т. д.
2. Подготовка учебного опыта определения характеристик

Исходя из имеющейся в разделе “Принцип действия и устройство” элементарной схемы соединений машины необходимо собрать электрическую схему для опыта. Опыт проводится самостоятельно учащимися. Для этого необходимы следующие шаги (запись на доске):
 – зарисовка принципиальной схемы коммуникации (сеть, коммуникационное средство, электрическая машина, при необходимости, механическая соединительная система);
 – определение измеряемых величин (переменная и параметры), включая условное графическое обозначение в (электрических) схемах для соответствующих измерительных средств;
 – определение алгоритма проведения опыта;
 – подготовка таблиц значений
3. Конструирование опытной схемы

В соответствии с записью на доске учитель сам строит опыт. При этом важно, чтобы конструирование схемы было аналогичным записи на доске. Тогда учащиеся запоминают общую схему соединений. Только при простых опытах можно рекомендовать, чтобы учащиеся принимали участие в конструировании. Во время конструирования учитель дает объяснения, чтобы привлечь внимание учащихся
4. Проведение опыта

Соответствующее число учащихся должно заниматься считыванием, протоколированием и т. д., учитель проводит опыт в соответствии с установленной программой. При этом необходимо обратить внимание на положения по охране труда. Опытные значения сравнивает учитель с предполагаемыми значениями во время подготовки опыта (“Заданные значения” опыта), при необходимости следует повторить какую-либо часть эксперимента
5. Зарисовка характеристических кривых из измерительных значений опыта

В соответствии с областями значений, внесенных в таблицу, определяют и отмечают на чертеже системы координат. Переносят измерительные значения и соединяют с постоянными характеристиками. Это происходит на доске и при необходимости в конспектах учащихся. Каждая характеристика конкретно называется и обозначается

- | | |
|---|---|
| 6. Интерпретация характеристик | В рамках имеющихся возможностей следует провести объяснение хода характеристических кривых, когда вскрываются причинно-следственные связи. Для этого могут использоваться системные изображения для физических величин, которые в этой фазе следует усовершенствовать. Необходимо обосновать, почему происходят определенные отклонения от имеющихся в специальной литературе характеристик. Прежде всего следует провести обобщение результата опыта, который расширяет знания учащихся от отдельной машины до целого класса подобных машин. Образное изображение этого опыта, качественную характеристику необходимо учащимся перенести в конспекты |
| 7. Формулировка выводов по применению машин | Ср. фазу в дедуктивного варианта |

Рис. 34. Редуктивный вариант типового занятия по отработке режима работы электрической машины (см. Х. Розе, В. Томас, 1986)

Оценка

Методики преподавания профпедагогики ГДР по таким отраслям знаний, как электротехника, машиноведение, строительство, текстильное производство, техническая химия и т. д., могут оказать большую помощь учителям профессиональных школ. Они представляют собой конкретное руководство к действию при проведении занятий.

По своему месторасположению эти методики могут быть скорее причислены к ориентированному на специальные научные знания обучению с ярко выраженной когнитивной доминантой. Все чаще встречается ориентированная лишь на учебный материал дидактика, которая внутри дидактического треугольника ослабляет компоненты: учитель и ученик. Все меньше внимания уделяется именно ученикам с их различной предварительной подготовкой, способностями и готовностью к обучению.

Наиболее типичные процессы обучения знакомят с ориентированными на содержание, постоянно повторяющимися обучающими структурами. Под концепцией типичных процессов обучения понимается часто встречающаяся точка зрения, что содержание обучения в значительной степени определяет метод обучения. Типичные процессы обучения обра-

зуют “типы стандартов предмета профшколы” (см. Г. Грюнер, 1986). Эти процессы обозначают ориентированные на содержание, очень специфические, “сочлененные схемы” или формальные ступени занятия. Они представляют собой педагогический процесс в сравнении с известными, независимыми от содержания схемами, как, например, отправная точка, усвоение, обобщение, применение.

О методах преподавания в профшколе ведутся в настоящее время оживленные дискуссии. В рамках передачи ключевых квалификаций они концентрируются на деятельностно ориентированном обучении, соответственно на обучении по методу проектов. Традиционное обучение в профшколе, представленное больше методиками преподавания ГДР, удерживает свои позиции в гармоническом сочетании с новыми формами обучения.

Классификация методов преподавания по действиям в процессе познания, созданная профпедагогикой ГДР, представляет собой содержательную, внутреннюю сторону (рис. 35). Формальную, внешнюю сторону представляют методы, классифицирующиеся по степени участия учителя – учеников в процессе обучения.

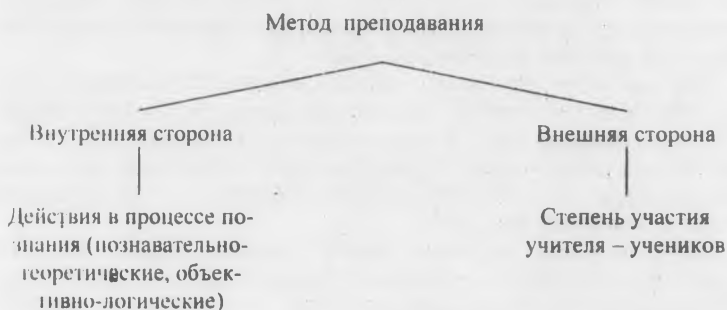


Рис. 35. Методы преподавания с внутренней и внешней стороны (см. рис. 29 и 36)

На рис. 36 воспроизведены методы преподавания по степени участия учителя – учеников в процессе обучения. Речь идет об известном подразделении и обозначении методов преподавания, в основе которых лежит деление на три части. Существуют методы преподавания, где главную роль играет учитель, методы, где задействованы учитель и ученики, и методы, где ведущую роль играют ученики. На рис. 36 подчеркнуты типичные для настоящего времени обозначения. Здесь же приводятся традиционные понятия по Й. Дольху (1963). Они наглядно поясняют, что следует понимать под подчеркнутыми понятиями.

На занятиях, где центральное место занимает учитель, он выполняет функцию предлагающе-дающую. Ученик же выполняет функцию воспринимающе-принимающую. Типичное на сегодня собирательное обозначение подобных монологических действий – изложение учителем в форме сообщения, описания, рассказа. При этом учитель может излагать что-либо устно или показывать, сопровождая показ объяснениями. Учитель во время изложения является “передатчиком” объективного положения вещей по своему предмету (1), он должен выбрать для учеников соответствующий учебный материал (2). Содержание учебного материала должно быть преобразовано в соответствии со способностями учащихся (“дидактически редуцировано”) (3). Наконец, адаптированное содержание должно быть доступно изложено ученикам.

Для изложения содержания учебного материала “концепция понятности при передаче знаний” Й. Лангера, Ф. Шульца фон Тун и Р. Тауша (1974) играет важную роль. Эта прагматическая концепция возникла во время исследований в области адаптационного оформления учебных и информационных текстов (см. также А. Шелтен, 1987, с. 75; Федеральный институт профобразования, 1979).

На занятии, где участвуют учитель / ученики, учитель действует (см. рис. 36) спрашивающе-объясняюще. Функция ученика состоит в том, чтобы находить ответы на вопросы учителя, соучаствовать в процессе обучения. Синонимичные термины для объяснения этих действий учителя: спрашивающе-развивающие, диалогические или также действия по Сократу. Греческий философ Сократ (469-399 гг. до н. э.) умело задавая вопросы, приводил своих собеседников к познанию через собственное понимание (см. Мюльгес, 1986). Типичные названия этих действий в настоящее время – обучающая беседа или, как обозначено на рис. 36, беседы (как метод обучения).

Во время беседы сближаются учитель и ученики при информационных сообщениях, при анализе ошибок и их исправлении, при постановке

вопросов и ответах на них. Ученик работает вместе с учителем над получением содержательных результатов: основной учебный материал прорабатывается учениками под руководством учителя (см. А. Шелтен, 1987, с. 76 и далее).

На занятиях, где главное место отводится ученикам, функция учителя является исключительно задающей, а ученический аспект включает в себя такие термины, как деятельностно-работающий (см. рис. 36). Активность учителя уменьшается, а на передний план выступает активность учеников. Наиболее употребительные формы и названия здесь: (учебная) беседа учащихся, метод на основе примера (случая), метод проектов.

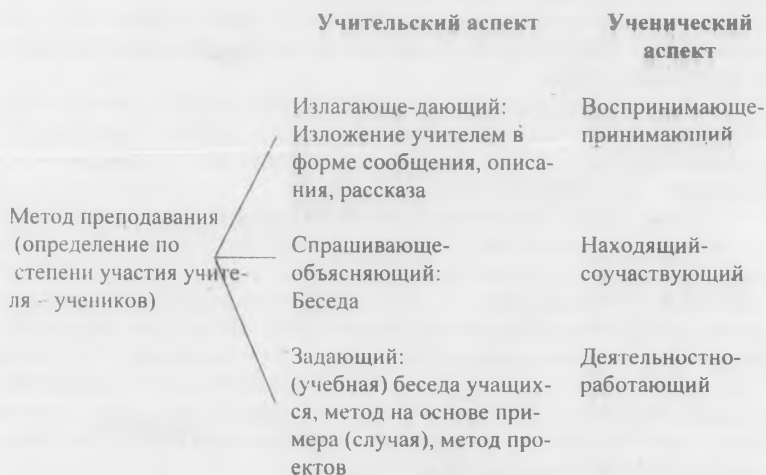


Рис. 36. Методы преподавания по степени участия учителя – учеников в процессе обучения

(Учебная) беседа учащихся – это продолжение или высшая форма беседы как метода обучения. Ученики усваивают учебный материал уже не под руководством учителя, а в идеале самостоятельно, беседуя друг с другом. В контексте с беседой учащихся говорят также об импульсном обучении: учитель задает импульсы. Это могут быть ключевые вопросы или провокационные тезисы. Ученики ловят эти импульсы и проводят ме-

жду собой самостоятельно организованную учебную беседу. Беседа может быть различной по времени, например, занимать несколько минут.

Во время метода на основе примера должна быть решена комплексная задача. Это может быть пример, взятый из профессиональной практики. Этот пример "из практики для практики" должен создать связь между полученным знанием и практическим применением этого знания. Проблема, содержащаяся в этом примере (ситуации), должна быть осознана и сформулирована. Далее следуют поиски путей и возможностей решения проблемы. Выполнение решения может, но не должно обязательно быть целью метода на основе примера.

При обучении по методу проектов речь идет о том, чтобы учащиеся самостоятельно осуществляли на практике реальные действия в форме целеполагания, планирования, выполнения и оценки (см. рис. 14, п. В. 4). Это означает, с одной стороны, что учение происходит в виде активных действий: восприятия, мышления и действия. С другой стороны, это предполагает, что задействованы не только когнитивная, но и психомоторная, и аффективная сферы.

Характерным признаком того, что обучение происходит по методу проектов, является самостоятельная организация учебного процесса учащимися. При этом они работают в рабочих коллективах, независимо от того, требует ли работа разделения труда или нет.

Далее следует подчеркнуть, что метод проектов, как правило, требует действий, объединяющих несколько предметов. Этим объясняется, что на профессионально ориентированном занятии в рамках решения какого-либо проекта объединяются теория специальности, практика по специальности, математика и черчение по специальности. Сюда может еще входить не профессионально ориентированный предмет, например, социология. Так, в рамках проекта о внедрении на рабочем месте новой управляющей техники на уроке социологии обсуждаются вопросы возможного влияния этой новой техники на высвобождение работников. При этом могут решаться вопросы изменения организации труда, а также квалификационных требований из-за внедрения этой техники.

К проекту относится, как правило, профессиональное выполнение задуманного решения. Метод проектов более жизненный, чем метод на основе примера, при котором не должно засчитываться профессиональное выполнение решения. Для метода на основе примера достаточно моделирующего решения. С точки зрения автора, этот метод мог бы иметь большее значение для школьного обучения (см. о методе проектов А. Шелтен, 1987).

После выводов о методах преподавания в следующем разделе речь пойдет о социальных формах занятия (см. рис. 26. Составные части организации учения).

Выводы

Метод обучения обозначает продвижение по определенному пути для достижения успеха в какой-либо области преподавания. Содержательную, внутреннюю сторону представляют методы обучения по действиям в процессе познания. На формальной, внешней стороне находятся методы по степени участия учителя – учеников в процессе обучения.

Методы преподавания по действиям в процессе познания относятся к методике преподавания профпедагогике ГДР. Различают познавательно-теоретические, объективно – логические, в том числе дедуктивные и редуکتивные методы. Редуکتивные методы подразделяются на индуктивные и неиндуктивные. Они делятся в также на регрессивно-редуکتивные и прогрессивно-редуکتивные методы.

На основании познавательно-теоретических, объективно-логических методов разрабатываются типичные процессы обучения. Эти процессы в содержательном плане строятся по специальным темам занятий. Под ориентированной на специальные знания методикой преподавания профпедагогике ГДР стоит точка зрения, что содержание определяет метод преподавания. Личность ученика по этой методике менее всего учитывается.

По степени участия учителя – учеников в процессе обучения существуют методы, где центральное место занимает учитель, метод с участием учителя – учеников и различные методы, где ведущую роль выполняют ученики. Учитель, используя первый метод обучения, выполняет функцию предлагающе-дающую. Примером метода обучения по действию учитель-ученик является беседа. Учитель ведет себя при этом спрашивающе-объясняюще. Примером методов обучения, где ведущую роль выполняют ученики, могут служить: (учебная) беседа учащихся, метод на основе примера (ситуации) или метод проектов. Функция учителя при этом – задающая.

Важные понятия и концепции

Метод обучения:

- внутренняя сторона (действия в процессе познания – познавательно-теоретические-объективно-логические): дедуктивные, редуکتивные;
- внешняя сторона (степень участия учителя – учеников в процессе обучения): изложение учителя в форме сообщения / описания / рассказа,

беседа, (учебная) беседа учащихся, метод на основе примера, метод проектов.

Типичный процесс обучения.

Методика преподавания профпедагогики в ГДР.

Литература

Buehrdel, Ch., H. Reibetanz, H. Toelle: Unterrichtsmethodik Maschinenwesen. Berufstheoretischer Unterricht, Berlin: VEB Verl. Technik 1988. Kap. 1: Grundlagen der Methodik des berufstheoretischen Unterrichts fuer Metallfacharbeiter. Kap. 2: Unterrichtsmethodik Fertigungstechnik.

Dolch, J. : Grundbegriffe der paedagogischen Fachsprache, 4. verb. Aufl., Muenchen: Ehrenwirth 1963. Stichworte: Lehrverfahren, Lehrgang, Lehrform zur Erklarung der Aussage: "Das Lehrverfahren ist die Resultante aus Lehrgang und Lehrform".

Glatzel, N., W. Bloy: Unterrichtsmethodik Bauwesen: Berufstheoretischer Unterricht, Berlin: VEB Verl. fuer Bauwesen 1988. Kap. 1: Grundlagen der Methodik des berufstheoretischen Unterrichts fuer Berufe des Bauwesens. Kap. 3: Methodik des Unterrichtsfaches Baukonstruktionslehre.

Meyer, H. : Unterrichtsmethoden, Bd. 1, Frankfurt a. M. : Scriptor 1987. 1. Lektion: Was sind Unterrichtsmethoden. 2. Lektion: Ziele, Inhalte und Methoden. 3. Lektion: Ebenen methodischen Handelns.

Rose, H., W. Thomas: Unterrichtsmethodik Elektrotechnik: Berufstheoretischer Unterricht, 2. stark bearb. Aufl., Berlin: VEB Verl. Technik 1986. Kap. 1: Grundlagen der Methodik des berufstheoretischen Elektrotechnik - Unterrichts. Kap. 4: Unterrichtsmethodik Elektrische Maschinen.

Schelten, A. : Grundlagen der Arbeitspaedagogik, Stuttgart: Steiner 1987. Kap. C. 1: Begriff und Methoden der Unterweisung.

Terhart, E. : Lehr- Lern- Methoden: Eine Einfuehrung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim und Muenchen: Juventa 1989. Kap. 3: Die Erforschung von Lehrmethoden.

Zentralinstitut fuer Berufsbildung der DDR (Hrsg.): Berufspaedagogik, Berlin: Volk und Wissen 1987. Kap. 7: Unterrichtsmethodiken der Berufsausbildung.

В. 5. 2. 3. Социальные формы и формальные ступени обучения

Социальные формы

Социальные формы обучения – это организационные формы, которые определяются различными возможностями взаимодействия учителя с учениками. Другими словами, социальные формы обучения определяют организационную сторону возможностей интеракции на уроке. Рис. 37 показывает различные социальные формы.

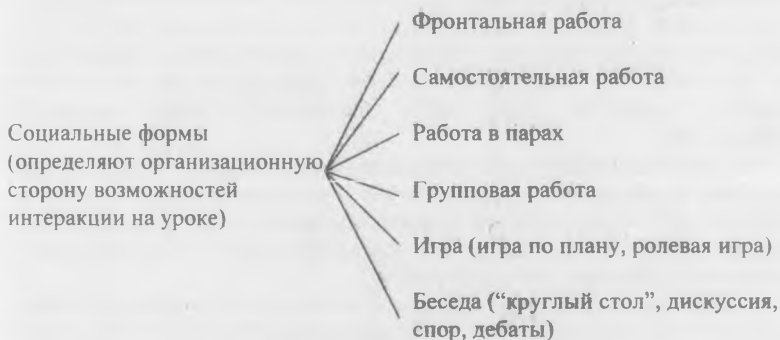


Рис. 37. Социальные формы обучения

Во время фронтальной работы ученики сидят за столами друг за другом. Учитель стоит перед классом. Возможно взаимодействие учителя с каждым отдельным учеником. Учитель держит всех учеников в поле зрения. Возможности взаимодействия учеников между собой, например, чтобы вести учебную беседу, затруднены.

Фронтальная работа как социальная форма благоприятствует с точки зрения организации возможностей взаимодействия излагающе-дающему методу преподавания (изложение учителя в форме сообщения, описания, рассказа), а также методу беседы (см. рис. 36). Но фронтальная работа затрудняет так называемые задающие методы (учительский аспект): учебную беседу учащихся, метод на основе примера, метод проектов (см. рис. 36). При использовании этих методов требуется работа малыми

группами. Расположение учеников при фронтальной работе препятствует этому методу.

Часто в педагогической практике фронтальная работа отождествляется с методом преподавания (фронтальная работа есть метод преподавания). Под этим немного искаженным упрощением подразумевается, что обучение по социальной форме фронтальной работы происходит по методам изложения учителя (сообщение, описание, рассказ) и беседы. Особо подчеркивается изложение учителя.

Этапы самостоятельной работы на уроке соответствуют социальной форме. "самостоятельная работа". Ученик работает для себя самостоятельно. Взаимодействия с учителем или другими учениками не происходит. Например, может быть отработан выданный учителем рабочий листок программы или написан протокол проведенного накануне демонстрационного опыта. Если постановка задачи для самостоятельной работы ученика более рецептивная, тогда метод преподавания более излагающий. Если при постановке задач требуется более ориентированное на решение проблем мышление, тогда метод преподавания более задающий (см. рис. 36).

Вместо самостоятельной работы на занятиях используется также социальная форма работы в парах. Ученик теперь уже не индивидуально, а вместе с другим учеником, как правило, соседом по столу, решает поставленную задачу. Работа в парах – это подготовительная ступень или упражнение для проведения групповой работы.

При социальной форме групповой работы или групповом обучении работают над решением какой – либо задачи, как правило, 4-5 или 6 учеников. Класс делится на группы. Месторасположение за сдвинутыми друг к другу столами обеспечивает взаимодействие учеников друг с другом. Если все группы получают одинаковое рабочее задание, то речь идет о групповой работе одного типа. Если рабочие задания различны, то речь идет о групповой работе, основанной на разделении труда.

Социальная форма "групповая работа" благоприятствует задающим методам преподавания, как учебная беседа учеников, метод на основе примера, метод проектов. При использовании этих методов необходимо обучение малыми группами. Для этого групповая работа создает организационную форму интеракции. Групповая работа затрудняет использование методов изложения учителя и беседы. Теоретически, однако, эта комбинация также возможна.

В педагогической практике групповая работа отождествляется иногда с методом преподавания. (Групповая работа есть метод преподавания.) Это подразумевает, что такое чрезмерное упрощение должно соединить социальную форму групповая работа с задающими методами преподава-

ния – учебной беседой учащихся, методом на основе примера или методом проектов (см. рис. 36).

Следует указать, что на занятии, проводимом по социальной форме групповая работа, всегда необходимо контролировать, какой метод преподавания используется. Если рабочие задания, которые получает группа, требуют более рецептивного поведения, тогда налицо излагающий метод обучения. Это встречается, например, при обработке рабочих листов программы в группах, когда необходимо заполнить пропуск в заданных текстах.

При игровых формах обучения (см. рис. 37) в качестве социальной формы выступают игры по плану и ролевая игра. При игре по плану речь идет о подражании серьезным ситуациям. В основе лежит действительная ситуация, которую необходимо смоделировать. Во время производственной игры по плану в качестве модели выступает, например, предприятие. Ученики перенимают различные функции предприятия, будь то покупка, продажа, экономия материала, бухгалтерский учет. Задача игры по плану состоит в том, чтобы ученики осознали взаимозависимость отдельных функций предприятия во время проигрывания различных деловых процессов. Одновременно необходимо показать воздействие отдельных решений на всю систему в целом.

Игра по плану менее всего служит передаче фактических знаний. Они, напротив, должны применяться в игре. Игра по плану служит для того, чтобы вырабатывать решительность в комплексных ситуациях. Это требует методической работы, комплексного, прогнозирующего и логического мышления. Игра по плану благоприятствует методу на основе примера (см. рис. 36). Взятый из рабочей практики или выдуманный пример в игровой форме обыгрывается на занятии в школе.

При ролевой игре речь идет о взятии на себя роли определенного лица в конкретной ситуации. Исполнитель роли видит, как он воздействует на своих партнеров по игре. Он узнает реакцию на свое поведение. Существуют два вида ролевых игр: 1) тренировочная и 2) мотивационная ролевые игры.

1) Тренировочные ролевые игры можно использовать при обучении профессии продавца. Ученики тренируются в торговом зале, изображают продавцов и покупателей во время моделирования процессов купли-продажи. На таких ролевых играх можно квалифицированно обучить торговому делу.

Тренировочные ролевые игры применяются также часто на учительских семинарах по развитию коммуникации. Например, изображается конкретная ситуация: постоянные опоздания ученика утром на занятия. Один участник семинара берет на себя роль учителя, другой – роль учени-

ка. Оба должны проиграть перед слушателями семинара конфликтную ситуацию. Как правило, ролевая игра записывается на видеокассету для последующего анализа. Исполнители ролей могут потом сами наблюдать, как они себя вели.

2) Мотивационные ролевые игры используются в большинстве случаев в начале занятия, чтобы создать необходимую заинтересованность в предмете обучения. Например, на занятиях по социологии обсуждаются правовые положения о наследстве. На уроке может быть приведен пример дискуссии о наследстве; ученики слушают десятиминутную радиопрограмму о семейном споре после оглашения завещания. Игра обрывается на определенном месте без принятия решения, и ученики должны продолжить семейный спор. Например, четыре ученика берут на себя соответствующие роли и в течение нескольких минут проигрывают перед своими одноклассниками этот случай. Должна быть создана такая мотивация, чтобы ученики сами захотели попробовать решить этот спор. После мотивационной ролевой игры начинается традиционное занятие. На стадии усвоения ученикам раздают описание случая о наследстве; в распоряжение предоставляются информационные тексты с юридическими параграфами о наследстве; ученики пытаются в парной работе найти решение в этом случае и т. д.

Ролевая игра благоприятствует применению метода на основе примера, как видно из приведенного выше случая. В основе ролевой игры лежит, как правило, моделирование. Последнее является также характерным признаком метода на основе примера.

К социальным формам занятия можно отнести различные формы бесед (см. рис. 37).

“Круглый стол” обозначает свободную непринужденную форму беседы за круглым столом. “Круглый стол” – это менее всего управляемая беседа в отношении достижения результата. Во время “круглого стола” необходимо обменяться опытом и мнениями. Например, при этой форме беседы можно обменяться впечатлениями от экскурсии на предприятие.

Более управляемая форма беседы – это дискуссия. Дискуссия – это разговор нескольких учащихся с целью усвоения учебного материала. Различают несколько видов дискуссий: информационная, развивающая, публичная, дискуссия с трибуны.

При информационной дискуссии речь идет об изучении материала, например, в рамках посещения предприятия на основе информационного материала о предприятии. Развивающая дискуссия служит выработке собственного мнения, например, при обсуждении политических тем, как сокращение рабочего дня, недели, регулирование скользящего рабочего времени, подробно освещаются мнения “за” и “против”.

Публичная дискуссия означает, что специалисты раскрывают тему перед учениками во время дискуссии. Ученики имеют возможность задавать вопросы специалистам. Это предполагает, что допустимо взаимодействие слушателей со специалистами. При дискуссии с трибуны последнее выпадает. Дискуссия с трибуны – скорее форма беседы во время больших конгрессов, когда аудитория так велика, что невозможно какое-либо взаимодействие экспертов на трибуне со слушателями. На занятиях в профшколе встречается чаще дискуссия с трибуны. Так, например, в рамках проекта о безопасности дорожного движения и о воспитании правильного поведения на улице может быть проведена дискуссия с трибуны по этой тематике. В дискуссии специалисты раскрывают между собой тему. Ученики имеют возможность потом дискутировать со специалистами. Другой пример дискуссии с трибуны. По теме “Защита труда молодежи” вместе дискутируют представитель органа надзора за ремеслами, доверенный учитель и учитель-консультант, а также представитель “компетентных инстанций”. Ученики имеют возможность высказать свое мнение, исходя из личного опыта.

При споре (см. рис. 37), называемом также диспутом, речь идет о словесной борьбе по определенным позициям. Спор – это беседа “за” и “против”. Два или более ученика заранее выбирают определенную позицию. Они готовятся к спору, собирая аргументы в свою пользу и контраргументы другой стороны с возможными ответами на них мысленно. В споре их цель – выдержать свою позицию. Они берут на себя роль в смоделированной ситуации соперничества. Здесь отчетливо просматривается родственная связь с ролевыми играми. Например, для диспута подойдет тема “Дуальная система профессионального обучения”, когда одна часть учеников выдвигает аргументы “за”, другая – “против”.

Дебаты (см. рис. 37) – это более урегулированный спор. Дебаты известны из парламентской сферы. Время выступления оратора ограничено. Очередность выступлений докладчиков строго соблюдается. Оратор представляет мнение своей группы или партии. Мнение группы не должно совпадать по всем пунктам с личным мнением оратора.

Задача дебатов состоит в том, чтобы выработать различные аргументации или принципиальные точки зрения. В конце дебатов происходит принятие или отклонение предложения.

Такие формы беседы, как “круглый стол”, дискуссия, спор, дебаты, благоприятствуют так называемым задающим, ориентированным на учеников методам преподавания (см. рис. 36). Эти формы беседы способствуют деятельностной разработке учениками учебного материала.

Для использования методов обучения и социальных форм существует большое количество учебных пособий. Здесь следует назвать для на-

стоящего времени более актуальное изложение Х. Майера (1987. Т.2: Практика).

В школе, также в профшколе, господствуют социальные формы: фронтальная работа вместе с методами изложения учителя (сообщение, описание, рассказ) и беседы (см. рис. 37 и 36). Сюда же относится самостоятельная работа, причем ученикам предлагаются информации большей частью по методу излагающе-дающему. Менее представлены так называемые задающие методы, как беседа учеников, метод на основе примера, метод проектов, вместе с такими социальными формами, как работа в парах, групповая работа, игра по плану, ролевая игра, и формы бесед, начиная от "круглого стола" и кончая дебатами. Это доминирование обучения с центральной фигурой учителя во главе можно ежедневно наблюдать в школе. В 1989 г. М. Штенцель обосновал для профшкол господство такого типа обучения. Если в ходе передачи ключевых квалификаций (см. п. В. 3) речь идет о том, чтобы содействовать самостоятельно организованным учебным процессам учеников, тогда необходимо больше использовать задающие методы (беседа учащихся, метод на основе примера, метод проектов) вместе с социальными формами – от работы в парах до различных форм беседы (см. рис. 37).

Формальные ступени урока

Под этим термином понимают градацию урока по учебным фазам или шагам в процессе обучения.

Формальные ступени обучения предполагают следующие фазы: отправную точку, изучение, обобщение, применение. Это означает: в начале урока устанавливается связь с изученным на предыдущем уроке. Прорабатывается новый учебный материал. Далее происходит обобщение изученного. Наконец, вновь изученное, например, новое знание, применяется.

Может быть другая градация ступеней обучения, например: мотивация, информация, обработка, контроль. Это означает: в начале урока происходит мотивирующий учеников этап вхождения в обучение. Далее следует фаза передачи информации. Новая информация должна быть обработана, причём обучающийся проводит свое собственное структурирование информации и налаживает сам связь с уже изученным материалом. Последняя фаза – учебный контроль.

Дерпфельд:	1) Наглядное изображение 2) Мышление 3) Применение
Рейн:	1) Подготовка 2) Изложение 3) Установление связи с изученным 4) Обобщение 5) Применение
Геттлер:	1) Подготовка 2) Изложение 3) Объяснение 4) Применение
Рот:	1) Мотивация 2) Трудность 3) Поиск путей решения 4) Образ действий и исполнение 5) Запоминание и тренировка 6) Подготовка, перенос и интеграция изученного

Рис. 38. Некоторые схемы градации урока по формальным ступеням
Й. Дольх (1963, с. 97), Х. Майер (1987. Т. 1, с. 184)

За историю развития педагогики возникло большое количество формальных ступеней обучения. На рис. 38 воспроизведены некоторые из них. В процессе подготовки учителей, начиная с 60-х годов этого столетия, особым признанием пользуется схема формальных ступеней обучения, созданная Генрихом Ротом (1963) (см. рис. 38):

- 1-я ступень – мотивация,
- 2-я ступень – трудность,
- 3-я ступень – поиск путей решения,
- 4-я ступень – образ действий и исполнение,
- 5-я ступень – запоминание и тренировка,
- 6-я ступень – подготовка, перенос и интерпретация изученного.

Схему формальных ступеней обучения можно применять только с известной долей осторожности. Имеются различные возражения, из которых мы здесь приведем лишь некоторые:

- 1) не существует единой схемы для каждого урока;
- 2) схема на уроке может повторяться;

3) существуют целые уроки в процессе школьного обучения, которые относятся только к одной фазе. Так, например, несколько уроков подряд может происходить тренировка;

4) схема градации на ступени обучения пригодна скорее всего только для уроков, на которых вводится новая тема;

5) схемы деления урока на этапы могут привести к тому, что урок будет представлять собой неподвижную, застывшую конструкцию.

Схема градации урока на фазы может выполнять при планировании занятия только направляющую, ориентировочную функцию. В зависимости от особой учебной ситуации и тематики учитель всегда самостоятельно выбирает для своего урока формальные этапы обучения (см. о формальных этапах урока Х. Майер, 1987).

Профпедагогика ГДР положительно восприняла создание схем градации урока на формальные ступени и создала специфические для отдельных дисциплин фазы обучения. Это означает, что в методике преподавания по отдельным группировкам профессий разработаны типичные этапы обучения для определенных учебных материалов.

В следующем разделе после выводов речь пойдет о средствах обучения.

Выводы

Социальные формы урока – это организационные формы, которые определяются различными возможностями взаимодействия учителя с учениками. К социальным формам относятся фронтальная работа, самостоятельная работа, работа в парах, групповая работа, игровые формы (игра по плану и ролевая игра), а также формы бесед: “круглый стол”, дискуссия, спор и дебаты.

В школе, а также в профшколе преобладают социальная форма “фронтальная работа” вместе с методами изложения учителя (сообщение, описание, рассказ) и беседа. Сюда же относится самостоятельная работа учащихся. Доминирование обучения, где центральной фигурой является учитель, считается педагогически нерациональным, особенно в свете современных требований передачи ключевых квалификаций.

Под формальными ступенями урока понимают градацию его на учебные фазы или обучающие шаги. Против подобных схем подразделения урока выдвигаются различные возражения. Схема градации урока на отдельные этапы выполняет при планировании занятия всегда лишь направляющую, ориентировочную функцию.

Важные понятия и концепции

Социальные формы урока:

- фронтальная работа;
 - самостоятельная работа;
 - работа в парах;
 - игра (игра по плану, ролевая игра, спор, дебаты);
 - беседа ("круглый стол", дискуссия – информационная, развивающая, публичная, дискуссия с трибуны).
- Доминирование обучения, где центральное место занимает учитель.
Градации урока на формальные ступени.
Возражения против схем деления на учебные фазы.

Литература

Mausolf, W., G. Paetzold: Planung und Durchfuehrung beruflichen Unterrichts: Eine praxisorientierte Handreichung, Essen: Girardet 1982. Kap. 3: Organisation von beruflichem Unterricht unter methodischer Akzentuierung.

Meyer, H. : Unterrichtsmethoden, Bd. 1: Theorieband, Frankfurt a. M. : Scriptor 1987. 3. Lektion: Ebenen methodischen Handelns. 4. Lektion: Stufen- und Phasenschemata des Unterrichts.

Meyer, H. : Unterrichtsmethoden, Bd. 2: Praxisband, Frankfurt a. M. : Scriptor 1987. 10. Lektion: Frontalunterricht. 11. Lektion: Gruppenunterricht. 12. Lektion: Handlungsmuster des Unterrichts. 13. Lektion: Spielen im Unterricht.

Stenzel, M: Die Qualitaet des Berufsschulunterrichts nahrungsgewerblicher, hauswirtschaftlicher und landwirtschaftlicher Fachrichtung: Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Die berufsbildende Schule 41 (1989) 5, S. 286-296.

Terhart, E. : Lehr - Lern - Methoden: Eine Einfuehrung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim und Muenchen: Juventa 1989. Kap. 3. 3: Die Praxis des Methodengebrauchs von Lehrern: Realitaeten.

В. 5. 2. 4. Средства обучения

Подразделение средств обучения

Средства обучения – это посредники в организации и осуществлении учебного процесса. Они должны облегчать и интенсифицировать обучение, а также усиливать учебную мотивацию. По своим посредническим функциям средства обучения делятся на демонстрационные, рабочие и мотивационные (рис. 39).

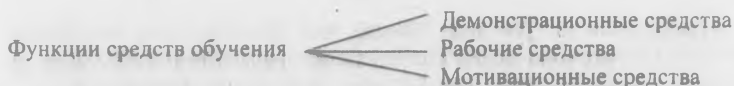


Рис. 39. Деление средств обучения по их функции в учебном процессе

Демонстрационное средство обозначает, что с его помощью должна быть обеспечена наглядность. Например, на занятиях в профшколе демонстрируют рабочие инструменты и рабочие предметы, применяемые на соответствующей работе по профессии. Профшколы имеют в распоряжении машины, на которых могут быть показаны и теоретически объяснены принципы действия.

Рабочие средства являются важными носителями процесса обучения. К ним относятся, например, такие печатные средства, как учебная программа, рабочая книга, учебник, сборник задач, справочное пособие. Далее следует назвать аппаратные рабочие средства, как, например, прибор для демонстрации опыта на занятии (штатив, силомер и т. д.). Простыми рабочими средствами являются, например, рабочий листок и доска.

Средство обучения может быть также мотивационным, когда необходимо добиться заинтересованности в предмете обучения. Как правило, здесь происходит пересечение с одной из названных ранее функций. Например, при введении темы "Опасности на дорогах" может быть показан соответствующий телефильм, чтобы заставить учащихся задуматься над темой (фильм как мотивационное средство). Одновременно фильм будет служить также рабочим средством, т. к. в нем содержится информационный материал по теме.



Рис. 40. Классификация средств обучения по отношению к органам чувств

Средства обучения можно также классифицировать по их направленности к органам чувств (рис. 40). Так, существуют визуальные средства, например, диапозитивы, географические карты. Аудиосредства – радиопостановка или испытание на шум двигателя с определенным дефектом. Аудио-визуальное средство – это телефильм или видеозапись.

Обонятельными средствами могут быть пробы на запах эссенции, принесенной на занятие. Вкусовые средства могут представлять собой пробы на вкус продуктов питания, которые применяются на занятиях по приготовлению пищи. Осязательные средства, например проба материала, могут применяться в классах по обучению смежным профессиям в сферах текстильного производства и пошива одежды. Кинетические средства, не считая спортивных приборов, это побуждающие к движению средства, которые могут применяться при освоении навыков в профобучении. Во времена психотехники, в первой трети этого столетия они пользовались особым спросом.

Объективизация обучающих функций

Средство обучения объективирует обучающие функции (см. А. Шелтен, 1978). Если, например, на занятии применяется учебник, то этим самым высвобождаются определенные обучающие функции у конкретного обучающего лица. Содержание учебного материала, учебные импульсы и возможности учебного контроля можно накопить во время учебного процесса через посредника (средства обучения), т. е. объективи-

ровать (опредмечивать, овеществлять). Можно говорить об объективизации обучения. Учебник, например, объективирует функции обучения. Здесь, кроме накопления функций обучения, подразумевается еще второй аспект, который исходит от значения слова объективизация – объективный. Если содержание учебного материала разрабатывается по предварительному плану на региональном уровне и объективируется, тогда это предполагает освобождение от каких-либо лично обусловленных ситуаций и школьных мнений. Учебная постановка цели, выбор содержания и структура передачи содержания свободны от субъективности.

Объективизация обучения означает аккумулируемый и свободный от субъективности перенос содержания учебного материала, учебных импульсов, управления обучением и возможностей учебного контроля на объективное, реальное средство обучения с целью высвобождения определенных обучающих функций у конкретного обучающего лица.

На примере различных печатных средств обучения следует наглядно пояснить понятие “объективизация обучения”. К таким средствам относятся учебная программа, рабочая книга, учебник, сборник задач, справочник.

Учебная программа осуществляет в значительной степени “освобождение” учителя. Понятие “учебная программа” требует объяснения: в учебной программе содержание обучения подразделяется на шаги. Каждый учебный шаг состоит из четырех ступеней. Обучающемуся вначале предлагается внутри одного учебного шага информация, содержащая фактические знания из учебного материала, который необходимо усвоить. В последующей оперативной части ему необходимо переработать предложенную информацию, например, дать ответ на вопрос или решить задачу. На этапе решения предоставляется возможность закрепления решения, полученного на предыдущей, оперативной ступени. На последней ступени происходит контроль самостоятельно принятого решения. Это предусмотрено в программе в виде учебника, как правило, в учебном разделе (шаге) на следующей странице. Разветвленные учебные программы дают обучающемуся возможность “перепрыгнуть” через некоторые ступени обучения. Обучающийся использует это, если он устанавливает, что имеет определенные предварительные знания в какой-либо области. С другой стороны, обучающемуся может быть предписано повторить отдельные разделы, если при обработке учебного материала возникают пробелы в знаниях.

Учебная программа объективирует функция обучения:

- 1) выбор и изложение учебного материала;
- 2) систематическую обработку учебного материала при распределении на небольшие разделы;
- 3) возможность самоконтроля успехов в учении;

4) при разветвленных программах – управление учебным процессом.

Учебная программа ни в коем случае не высвобождает полностью учителя. К программированному обучению относятся фазы не только индивидуальная с программным управлением посредством учебной программы, но и социальная, где обучающийся в ходе классной или групповой беседы получает подтверждение и проверку изученного в коллективе.

Рабочая книга составлена для проведения обучающимися рабочего и учебного процесса. Она должна обеспечить самостоятельную деятельность и образование. Рабочая книга представляет собой проведенную менее последовательно учебную программу. Рабочая книга выполняет обучающие функции, подобные учебной программе.

Учебник – это наиболее известная и простая форма объективизации обучения. При использовании учебника, как учебной программы и рабочей книги, содержание материала больше не передается учителем, т. к. оно сохраняется в объективном средстве обучения (книге) и им в любое время можно воспользоваться.

Учебник – это письменное изложение в виде книги по какой-либо специальной области в систематической законченной форме применительно к обучающимся.

Существуют учебники, которые более ориентированы на требования предмета, и учебники с ориентацией на возможности учащихся. Более ориентированные на предмет учебники остаются таковыми, пока сохраняется основной дидактико-методический мотив (направленность на учащихся). У учебников, более ориентированных на возможности учащихся, переход к школьному учебнику происходит плавно. Так, под школьным учебником понимают адаптированное для школьных целей учебное пособие, которым должны пользоваться ученики. Школьные учебники в школах повышенного типа и в профшколах называются учебными пособиями или книгами по специальности.

Из требований к учебникам следует назвать следующие:

- научная достоверность;
- полнота изложения при ориентированном ограничении материала наиболее важными вопросами;
- легко запоминающаяся и наглядная структура;
- методическое построение и дидактическая ясность;
- введение учебных контрольных заданий.

Справочник соответствует критериям учебника в отношении систематичности и законченности формы изложения, однако он не ориентирован на обучающихся. Отсутствуют дидактический и методический аспекты.

В связи с рассмотрением понятия средств обучения следует указать, что федеральный институт профессионального образования (ФИВВ) разрабатывает средства для профессионального обучения (см. Список средств обучения ФИВВ). Так, возникли целые системы средств обучения для отдельных группировок профессий, например, по электротехнике, металло-технике. Комплексные системы средств обучения представляют собой такие системы, при которых различные средства обучения комбинируются по определенной тематике. Например, для группировки профессий по металлотехнике объединяются такие средства обучения: учебные программы (программы в виде учебника, рабочие листки, сопроводительные тетради), технологические эксперименты, специально-практические упражнения.

Современные средства обучения представлены сегодня интерактивными учебными программами для использования на персональном компьютере. По сравнению с бывшими учебными программами в форме учебника учебная программа в виде учебной дискеты на персональном компьютере может быть представлена наиболее комплексно: учебная программа на дискете имеет намного больше разветвлений и многочисленные альтернативные варианты обработки (более подробно см. А. Шелтен, 1987). Обучение по учебным программам на персональном компьютере находится еще в процессе развития.

Деление средств обучения по степени передачи действительного опыта

Независимо от новых процессов развития в сфере средств обучения еще и сегодня имеет значение "опытный конус" Е. Дале (1969) (рис. 41). Средства обучения и соответствующие им методические способы действий расположены в этом конусе по степени передачи действительного опыта в порядке уменьшения. У вершины конуса находятся средства обучения, которые в наименьшей степени передают действительный опыт. У основания конуса приведены те мероприятия, которые содержат более всего реального опыта. Последовательность расположения средств обучения по отдельным ступеням не всегда выглядит убедительной. Разве учебное и школьное телевидение более эффективны для учебного процесса, чем фильм? Или не передает фильм больший жизненный опыт, чем учебное и школьное телевидение? Обсудив всю схему в целом, следует действительно отметить: вербальные и визуальные символы как символический опыт оказывают наименьший учебный эффект. Большее воздействие имеет так называемый "иконический", т. е. образный, опыт: магнитофонная запись, диапозитивы, фильмы, телевидение и выставки, экскурсии. Наи-

большой учебный эффект производит непосредственно передача опыта от экспериментов, демонстраций и моделирования, ролевой игры, пьесы.

Если внимательно рассмотреть “опытный конус” Е. Дале, становится очевидно, что тем самым традиционное обучение поставлено на голову. При этом обучении постоянно используют символический опыт, по мере необходимости применяют образный и редко работают с прямым, непосредственным опытом. Однако для эффективного учебного процесса необходимо получение большого количества прямого опыта, прежде чем потребуется образный и символический опыт.

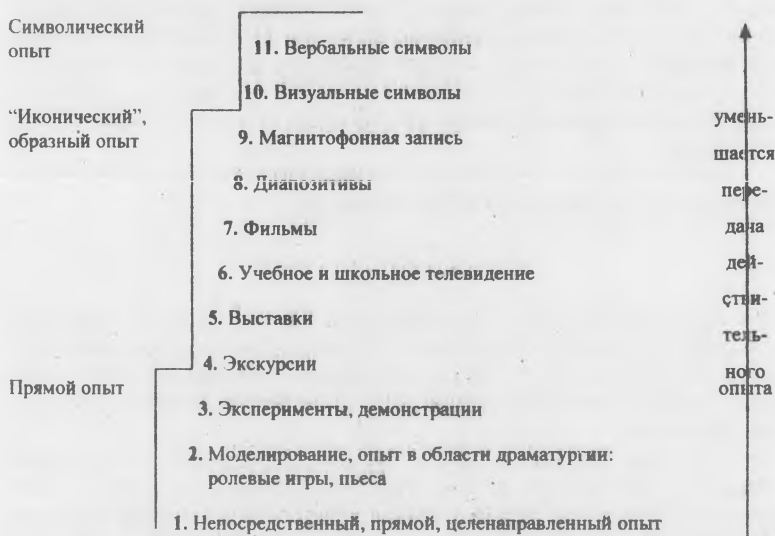


Рис. 41. Классификация средств обучения по степени передачи действительного опыта: “опытный конус” Е. Дале по К. Куерту (1977), Г. Фаберу (1987)

Реформаторско-педагогические устремления сводятся к тому, чтобы традиционное обучение вновь поставить с головы на ноги. Это означает, что необходимо большее внимание уделить прямой передаче опыта: экспериментам, демонстрациям, моделированию, ролевым играм и т. д. Одновременно все более важное значение получают задающие, ориентированные на ученика методы преподавания (см. рис. 36), которые используют прямую передачу опыта на занятии (метод на основе примера, метод проектов). Ориентированные на учителя методы преподавания должны быть направлены на то, чтобы символический опыт дополнять ярким, разным.

В процессе освоения новой техники в профессиональном образовании увеличивается значение моделирования. Например, можно смоделировать управление станком через соответствующее программное обеспечение на персональном компьютере. Если это программное обеспечение персонального компьютера является предметом обучения в профшколе, тогда доля передачи прямого опыта на занятиях в профшколе увеличивается. Это может рассматриваться как шанс для педагогов профессиональной школы.

Рассмотрением понятия средства обучения тематически заканчивается комплекс организация учебного процесса.

Выводы

Средства обучения – это посредники в организации и осуществлении учебного процесса. Они должны облегчать и интенсифицировать обучение, а также усиливать учебную мотивацию. По своим функциям в процессе передачи материала они делятся на демонстрационные, рабочие и мотивационные.

Средства обучения можно также классифицировать по их направленности к органам чувств. Так, существуют визуальные, слуховые, обонятельные, вкусовые, осязательные и кинетические средства обучения. Средство обучения объективирует обучающие функции. Объективизация обучения означает аккумулируемый и свободный от субъективности перенос содержания учебного материала, учебных импульсов, управления обучением и возможностей учебного контроля на объективное, реальное средство обучения с целью высвобождения определенных обучающих функций у конкретного обучающего лица.

Согласно “опытному конусу” Е. Дале, вербальные и визуальные символы как символический опыт оказывают меньшее воздействие. Большой эффект имеет “иконический”, т. е. образный, опыт, полученный от прослушивания магнитофонных записей, просмотра диапозитивов, филь-

мов, телевизионных передач, выставок, экскурсий. Самое большое учебное воздействие оказывает прямой опыт от экспериментов, демонстраций и моделирования, ролевой игры, пьесы. Реформаторско-педагогические концепции сводятся к тому, чтобы на занятиях все более использовать прямой опыт: эксперименты, демонстрации, моделирование, опыт в области драматургии (ролевые игры, пьесы).

Важные понятия и концепции

Демонстрационные средства.

Рабочие средства.

Мотивационные средства.

Визуальные, слуховые, обонятельные, вкусовые, осязательные, кинетические средства обучения.

Объективизация обучения.

Печатные средства обучения: учебная программа, рабочая книга, учебник, справочник.

“Опытный конус” Е. Дале.

Литература

Bundesinstitut fuer Berufsbildung (Hrsg.): Leitfaden fuer die Entwicklung von Lehrgaengen und Lehrtexten: Didaktische Hilfen fuer paedagogisch Taetige in Schule, Betrieb und beruflicher Erwachsenenbildung, Berlin: Beuth 1979. Kap. 5: Veranschaulichung: Lerninhalte und Lernmedien.

Mausolf, W., G. Paetzold: Planung und Durchfuehrung beruflichen Unterrichts: Eine praxisorientierte Handreichung, Essen: Girardet 1982. Kap. 4: Einsatz von Medien im beruflichen Unterricht - ihre Darstellung und Lernwirksamkeit.

Otto, G. : Medien der Erziehung und des Unterrichts, in: G. Otto, W. Schulz (Hrsg.): Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Bd. 4, hrsg. v. D. Lenzen, Stuttgart: Klett - Cotta 1985, S. 74-107.

Paulik, H. (Hrsg.): Der Ausbilder im Unternehmen: Berufsbild, Pruefungsvorbereitung, paedagogisches Grundwissen, 11. ueberarb. Aufl., Landsberg am Lech: Verlag Moderne Industrie 1988. Kap. 2. 39: Ausbildungsmittel (Didaktische Medien).

Schelten, A. : Medienverbund und Lehrbuch in der Schule, in: Die berufsbildende Schule 30 (1978) 10, S. 586-592.

В. 5. 3. Учебный контроль

В системе урока (см. рис. 18, п. В. 5) по вертикальной оси за учебной целью (1), организацией учебы (2) следует учебный контроль (3). Прежде чем перейти к отдельным формам учебного контроля, следует рассмотреть важное положение для планирования и проведения занятия.

Взаимосвязь между учебным контролем и учебной целью

Между учебным контролем и учебной целью существует взаимосвязь. Это означает, что только то можно и разрешено проверить, что было выучено. Учебная цель состоит из двух частей: содержания и образа действий (см. положения об учебных целях в п. В. 5. 1., рис. 18). Во время учебного контроля можно проверить аспекты в отношении содержания и образа действий, если они таким же образом были запланированы в учебных целях.

Компонент учебной цели – образ действия можно подразделить на ступени действия (см. рис. 22). В когнитивной сфере можно выделить ступени: знание, понимание, применение и решение проблемы. Это означает следующее. Если на занятии в соответствии с учебными целями передается содержание материала на уровне знания, тогда это содержание должно проверяться во время учебного контроля также на уровне знания. Другими способами нельзя действовать. Например, на занятии передается содержание на уровне знания. Во время учебного контроля это же содержание вдруг проверяется на уровне применения.

Может быть также такая ошибочная форма. Занятия проводятся на уровнях понимания, применения, решения проблем, но на экзамене спрашивают только на уровне знания. Взаимосвязь между учебной целью и учебным контролем нарушена. Это относится особенно к возможным экзаменам по окончании профессиональной подготовки перед “компетентными инстанциями”. Занятия в профшколе проходят на уровнях понимания, применения и решения проблем. На выпускных же экзаменах больше проверяется только уровень знаний. В свете новых положений об организации профессиональной подготовки следует контролировать учебный материал в комплексных взаимосвязях на более высоких уровнях: понимания, применения и решения проблем.

Формы учебного контроля

Учебный контроль подразделяется на следующие формы: традиционная и нетрадиционная, т. е. тест (рис. 42). Обе формы проверяют результат, полученный в процессе обучения.



Рис. 42. Формы учебного контроля

Традиционный экзамен может происходить в следующих формах: устной, письменной, деятельностно ориентированной (рис. 43).

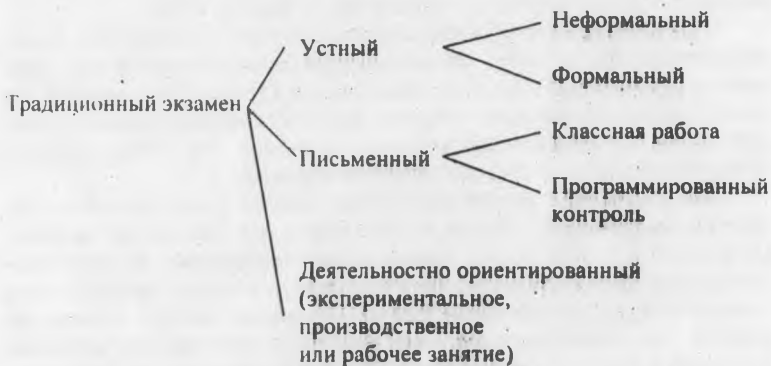


Рис. 43. Формы традиционного экзамена

Неформальный устный контроль представляет собой устный опрос во время урока. Выборочно проверяется, усвоены ли определенные разделы учебного материала. Формальный устный экзамен — это наиболее известная в академической среде форма контроля. При этой форме экзаменатор проверяет экзаменуемого по определенным разделам учебного материала во время сессии. Ассистент протоколирует беседу во время экзамена. В конце экзамена экзаменатор и ассистент ставят совместную оценку. В профессионально-школьной среде формальный устный экзамен имеет значение лишь в профшколах повышенного типа, например, повышенное специальное училище.

При письменном учебном контроле в качестве первой формы следует назвать традиционную контрольную работу. В классной работе могут быть поставлены задачи, которые нужно решить путем вычислений. Также могут быть заданы вопросы непосредственно по определенной теме, ответы на которые необходимо дать в форме краткого сочинения. Может быть предложена только тема, которую следует обработать в форме сочинения. При классных работах объективность оценки мала.

Большую объективность при анализе и оценке обещает программированная форма письменного контроля. Эта форма означает, что предлагаются определенные формы знаний, которые допускают, как правило, только один конкретный ответ. Это могут быть, например, мультипрограммные задания, задания, предполагающие ответ “правильно-неправильно”, задания по установлению связи между понятиями, задания на перестановку, задания на дополнения (об этих видах заданий с примерами и конструктивными указаниями см. А. Шелтен, 1980).

Преимущество программированного экзамена заключается в объективности анализа и оценки. Недостаток программированной формы экзамена следует видеть в типе мышления, которого требует этот контроль. Во время программированного экзамена задействованными являются более репродуктивное и менее продуктивное мышление. Это можно наглядно проиллюстрировать на следующем простом примере.

На экзамене по английскому языку ученика просят перевести следующее предложение: “Извините, пожалуйста, как мне пройти на улицу Оксфорда?”. При этом ученик должен думать продуктивно. Во время программированного экзамена ученику предлагаются четыре варианта ответа по-английски на поставленный вопрос. Он должен выбрать правильный вариант. Это только репродуктивное мышление. Если бы этот же ученик находился в Лондоне и ему необходимо было бы спросить про улицу Оксфорда, то он должен был бы самостоятельно формулировать вопрос вместо того, чтобы выбирать правильный ответ из четырех предложенных.

Другой недостаток программированного экзамена состоит в том, что эта форма контролирует больше усвоение содержания на уровне знания. Конструировать мультипрограммные задания по выбору относительно просто. Сейчас речь идет о том, чтобы создавать мультипрограммные задания на более высоком уровне, чтобы контролировать понимание, применение или даже решение проблем.

На выпускном экзамене по профобучению перед “компетентными инстанциями” охотно используют практику программированного контроля. Программированный экзамен часто подвергается критике. Наиболее приемлемой считается смешанная форма выпускных экзаменов, где применяется и программированный контроль, и традиционная форма в виде контрольной работы. Программированный контроль обеспечивает проверку на уровне знания. Во время контрольной работы можно проверить усвоение материала на уровне понимания, применения и решения проблем.

Еще одной формой традиционного учебного контроля является деятельностно ориентированный экзамен. Речь идет об экспериментальном, производственном или рабочем задании, которое оценивается. Так, например, в профессионально-практической части выпускного экзамена по профподготовке изготавливается пробная работа ученика на звание подмастерье или квалификационная проба. Оценка может проводиться с ориентацией на результат или на процесс. В первом случае это означает, что оценивается только конечный продукт, во втором – путь к достижению результата.

В новых положениях об организации профессиональной подготовки большое значение придается тому, чтобы научить во время профессионального обучения самостоятельному планированию, проведению и контролю (см. п. Б. 4). Эти аспекты также должны стать объектом контроля на выпускном экзамене. Это означает, что экзаменационная практика должна быть ориентирована не только на результат, но и на процесс. Здесь предстоит решить еще много проблем.

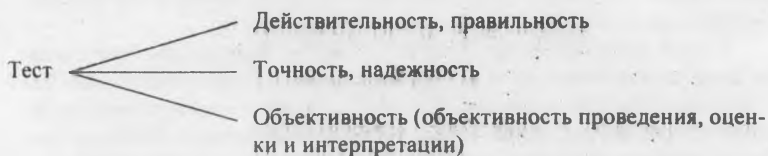


Рис. 44. Критерии качества теста

Во время учебного контроля наряду с традиционным экзаменом применяются также тесты (см. рис. 42). Тесты – это формы учебного контроля, составленные по определенным критериям. К этим критериям относятся действительность, точность, надежность и объективность. Эти понятия называют также критериями качества теста (рис. 44).

Эти критерии качества следует вкратце обрисовать (см. более подробно А. Шелтен, 1980). Слово *validitas* – латинского происхождения, *validus* – означает сильный, влиятельный, законный, правильный, действительный. Тест является валидным (законным), если он действительно измеряет то, что он должен измерить. Если, например, в тесте по специальным вычислениям текстовые задания сформулированы таким образом, что они предъявляют высокие требования к пониманию прочитанного, то в этом тесте проверяются не только способность к прикладным вычислениям, но также понимание прочитанного. Тест проверяет наряду с тем, что он, собственно говоря, должен проверить, еще другие способности и не является поэтому валидным.

У тестов по определению успехов в школе соответствие содержания действительности является важным условием определения валидности (правильности). При проведении этих тестов необходимо проверить, контролирует ли тест также то, что было изучено:

– воспроизводит ли тест учебные цели занятия? Учебные цели должны по своему содержанию и образу действий соответствовать заданиям теста. Если в учебных целях на первом месте по образу действия стоит знание, тогда тест тоже должен проверять материал на уровне знания. Если главное в учебных целях – применение, тогда тест тоже должен содержать задачи на практическое применение;

– существует ли равновесие между главными задачами в учебных целях и главными задачами в тесте? Если, например, определенные учебные цели последовательно выполнялись на занятиях, то в тесте должно быть достаточное количество заданий, соответствующих этим целям;

– предполагает ли тест наличие способностей, не связанных с теми, которые должны проверяться? Необходимо, например, так составлять тестовые задания (на основе такого словарного запаса), чтобы они соизмерялись с лингвистическими способностями проверяемого.

Второй критерий качества теста – точность, надежность. Тест считается точным, надежным, если то, что он проверяет, проверяется точно. Если, например, винтовка стреляет в “точку”, т. е. все попадания концентрируются плотно вокруг одной точки, тогда оружие точное. Особенно при повторении теста для одних и тех же лиц должны получаться одинаковые результаты, тогда тест будет соответствовать критерию точности. Однако это еще не означает, что тест приведет к правильным результатам.

Точность является необходимым, однако еще не достаточным условием валидности (правильности) теста.

Объективность (безупречность) теста связана с тем, в какой степени результаты теста независимы от исследователя. Тест на определение школьных успехов должен быть независимым от личности учителя. Он как руководитель теста его проводит, оценивает и интерпретирует результаты. В связи с этим говорят об объективности проведения, оценки и интерпретации.

Объективность проведения имеет место, если внешние условия одинаковы для всех учеников и указания так детально описаны автором теста, что становится невозможной различная трактовка их при проведении. При проведении тестов на определение школьных успехов необходимо установить, например, какое время дается на обработку, какие вспомогательные средства могут использовать ученики (например, карманный калькулятор во время математического теста).

Объективность оценки имеет место, если результат оценки не зависит от того, какой учитель оценивает тест. Для этого необходимо, чтобы автором теста было точно установлено, что следует оценивать как правильное и что – как ошибочное.

Объективность интерпретации имеет место, если два эксперта независимо друг от друга сделают один и тот же вывод из одинакового результата оценки. Для тестов на определение школьных успехов это означает, что автором разрабатывается ключ для оценок, посредством которого полученное количество очков преобразовывается в оценки.

Тесты, соответствующие названным критериям качества – действительности, точности, объективности, различаются еще по своей ориентации. Существуют тесты, ориентированные на норму и ориентированные на критерий (рис. 45). Ориентированные на норму тесты бывают формальными и неформальными.

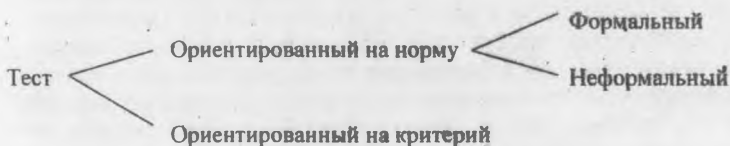


Рис. 45. Виды теста

При ориентированном на норму тесте происходит сравнение с группой лиц. Результаты одного ученика сравниваются с результатами большей группы учеников, т. е. нормой. Эта большая группа может быть представлена школьным классом ученика. Может быть также более представительная группа учащихся, например, несколько сравниваемых школьных классов, которые выполнили один и тот же тест.

Ориентированные на норму тесты составляются таким образом, что результаты соответствуют нормальному распределению: немногие ученики достигают высоких результатов, многие – средних и снова немногие имеют слабые результаты.

Формальные, ориентированные на норму тесты (см. рис. 45) представляют собой тесты для определения школьных результатов, которые можно приобрести в соответствующих издательствах. Они тщательно разработаны в соответствии с вышеназванными критериями качества. Эти тесты прошли испытания на больших группах учеников. При проведении такого теста результаты тестирования учеников одного класса могут сравниваться с результатами контрольной группы (норма).

Неформальные, ориентированные на норму тесты (см. рис. 45) – это созданные самим учителем тесты, которые соответствуют всем критериям качества. Контрольная группа (норма), на основе которой создается тест, небольшая: один или несколько классов (2-5). О создании неформальных тестов см. А. Шелтен (1980), К. Ингенкамп (1985).

Ориентированные на критерий тесты (см. рис. 45) проверяют только, достигнуты или нет учебные цели. При таких тестах не констатируют, хорошо или плохо ученик по сравнению с контрольной группой достиг своего результата (ориентированный на норму тест). Здесь речь идет только о том, достиг ли ученик по сравнению с определяющей величиной результата. Определяющей величиной является критерий. Как правило, критерий состоит в следующем: достигнута учебная цель или нет.

В школьно-педагогической практике программированные задачи могут обозначаться как “тест”. Но это является скорее традиционной формой письменного экзамена, а не тестом (см. рис. 43 и 42). Программированные задания станут тогда тестами, если они будут созданы по соответствующим критериям, как неформальные или формальные, ориентированные на норму тесты. Другие формы традиционного экзамена, как классная работа или производственное задание, также не являются тестами, поскольку они не соответствуют их характерным признакам.

В следующем разделе, в системе урок, следует также рассмотреть условия, при которых происходят планирование и проведение занятия. Этими условиями, с одной стороны, являются предпосылки для обучения у учителя (В. 5. 4), с другой, – предпосылки для учения у ученика (В. 5. 5).

Выводы

Между учебным контролем и учебной целью существует взаимосвязь. Во время учебного контроля разрешается проверить в отношении содержания и образа действий только те аспекты, которые были заданы как учебные цели.

Формы учебного контроля – традиционный экзамен и тест. Традиционный экзамен бывает устный, письменный и деятельностно ориентированный. Устный экзамен может проводиться неформально и формально. Письменный экзамен имеет формы: классная работа и программированный контроль. При программированном экзамене даются определенные формы заданий, которые, как правило, допускают только один конкретный ответ.

Тесты – это формы учебного контроля, которые составлены по определенным критериям. К этим критериям относятся валидность, действительность, точность, объективность. Тест является валидным (законным), если он действительно измеряет то, что он должен измерить. Тест считается точным, если он то, что проверяет, проверяет точно. Объективность теста связана с тем, в какой степени результаты теста независимы от исследователя.

Тесты еще следует различать по признаку ориентированности на норму или критерий. При ориентированном на норму тесте происходит сравнение с контрольной группой. Такой тест может быть формальным или неформальным. Ориентированные на критерий тесты проверяют только, добились ли ученики по сравнению с определяющей величиной результата (достигнута учебная цель или нет).

Важные понятия и концепции

Взаимосвязь между учебным контролем и учебной целью.

Традиционный экзамен:

- устный (неформальный, формальный);
- письменный (классная работа, программированный);
- деятельностно ориентированный (экспериментальное, производственное или рабочее задание).

Тест.

Критерии качества теста:

- валидность (действительность);
- точность;
- объективность (объективность проведения, оценки и интерпретации).

Ориентированные на норму тесты (формальные, неформальные).
Ориентированные на критерий тесты.

Литература

Aebli, H. : Grundlagen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart: Klett - Cotta 1987. Siebter Teil: Pruefen und Benoten.

Ingenkamp, K. : Lehrbuch der Paedagogischen Diagnostik, Weinheim: Beltz 1985. Kap. 2: Methodenfragen Paedagogischer Diagnostik. Kap. 3: Schulleistungsdiagnostik.

Mausolf, W., G. Paetzold: Planung und Durchfuehrung, beruflichen Unterrichts: Eine praxisorientierte Handreichung, Essen: Girardet 1982. Kap. 5: Sicherung und Ueberpruefung des Lernerfolges im beruflichen Unterricht.

Schelten, A. : Grundlagen der Testbeurteilung und Testerstellung: Teststatistik und Testtheorie fuer Paedagogen und Ausbilder in der Praxis, Heidelberg: Quelle und Meyer 1980. Teil B (Validitaet, Reliabilitaet, Objektivitaet, Aufgabenanalyse, Testaufgaben und ihre Konstruktion, Notengebung).

Weiss, R. : Leistungsbeurteilung in den Schulen - Notwendigkeit oder Uebel? Problemanalysen und Verbesserungsvorschlaege, Wien: Jugend und Volk 1989. Kap. 5: Formen der Leistungsbeurteilung. Kap. 10: Vorschlaege zur Verbesserung der Leistungsbeurteilung.

В. 5. 4. Предпосылки для обучения у учителя

Для проведения обучения учитель должен иметь следующие предпосылки (рис. 46):

- а) специальные знания;
- б) дидактические умения;
- в) партнерское поведение;
- г) готовность к педагогическому вмешательству.

Специальные знания – это владение материалом предмета на научном уровне. Одновременно учитель должен знать свой предмет на уровне своих учеников. Для учителя профшколы важно, чтобы он мог практически направленно обучать своему предмету. Он должен уметь в рамках своего предмета дать объяснение профессиональным действиям своих учеников.

Дидактические умения состоят в способности выбрать и, если необходимо, трансформировать содержание материала в соответствии с учебными способностями обучающихся. Одновременно это означает умение

так убедительно объяснять и в такой форме, как это было описано при определении понятия урок (см. п. В. 1). Дидактическое умение требует также искусства наведения мостов над пропастью, существующей между учебным и жизненным материалами.

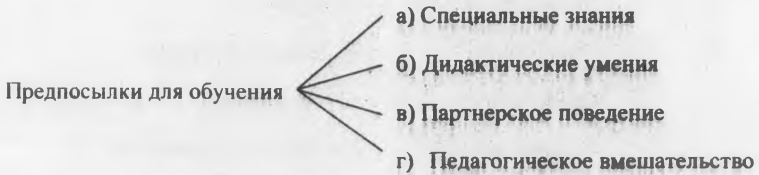


Рис. 46. Предпосылки для обучающей деятельности учителя

Партнерское поведение учителя проявляется в уважении к личности ученика, в реверсивном, а также в твердом, решительном поведении по отношению к ученику (рис. 47).

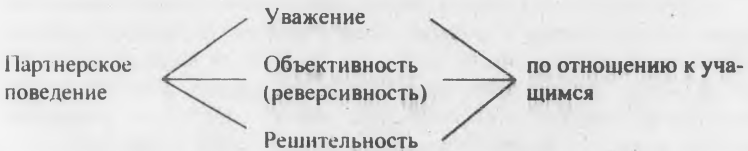


Рис. 47. Характерные признаки партнерского поведения учителя: предпосылки для проведения занятия, достойного человека

1. Уважение к личности ученика можно описать с помощью каталога отличительных признаков (рис. 48). Словами "уважающий, не презирающий" начинается в каталоге описание простых способов поведения. Несмотря на то, что это обычные, само собой разумеющиеся способы поведения, именно они делают обучение эффективным, достойным человека.

Уважающий	не презирующий
Признательный	не обесценивающий
Понимающий	чуткий
Спокойный	сдержанный
Приветливый	не грубый
Терпеливый	не лишенный терпения
Одобрительный	не угрожающий
Поощряющий	создающий уверенность
Оптимистичный	не пессимистичный

Рис. 48. Каталог отличительных признаков для определения уважения учителя к личности ученика

2. Реверсивное поведение предполагает, что учитель должен обращаться к ученику с такими словами, интонацией, жестами, с какими ученики также могут обращаться к учителю.

3. Решительность означает решительное, неколеблущееся поведение учителя по отношению к ученику. Если учителем поставлены задачи и требуются результаты, они не могут уже зависеть от желания учеников. Решительность одновременно предполагает, что учитель обладает авторитетом. Производное от латинского слова "auctor" – поручитель, авторитетное лицо, которое отвечает за правильность дела, слово "авторитет" по отношению к ученикам означает следующее: "Я ручаюсь за тебя, на то, что я делаю и говорю, можно положиться". В этом смысле действует авторитет без власти, без приказа, через уважение (см. Г. П. Бунк, 1982).

Под педагогическим вмешательством понимают готовность и способность учителя вмешиваться в процесс развития ученика с целью оказания ему помощи, особенно в проблемных и критических ситуациях. Такие случаи могут произойти, если, например, учитель профшколы наблюдает, что один из учеников переживает душевные или финансовые трудности, которые он сам преодолеть не в состоянии. На рис. 49 представлен каталог отличительных признаков, который определяет условия для педагогиче-

ского вмешательства. Этот каталог также воспроизводит нормальные качества, без которых невозможно воспитательное воздействие.

Необходимо выяснить, какие последствия вытекают из вышеизложенного для подготовки учителей профшкол на втором этапе, т. е. во время учебного семинара "Введение в школьную практику". Последствия для первого этапа, т. е. для учебы в университете, здесь не рассматриваются. Очевидно, что для подготовки учителей профшкол на втором этапе необходимы такие предпосылки для обучения, как дидактические умения, партнерское поведение и педагогическое вмешательство.

Иметь время	не торопиться
Слушать внимательно	не быть глухим
Найти для другого время и место для беседы	не отгораживаться от чьих-либо проблем беседы
Быть заинтересованным	не быть равнодушным
Осознанная благотворительность	не дистанцирующий отказ

Рис. 49. Условия для проведения педагогического вмешательства

Исходя из понятия "урок" (см. п. В. 1, рис. 4), подготовка учителей должна способствовать, с одной стороны, "настойчивому" обучению. С другой стороны, подготовка учителей профшколы должна содействовать преодолению пропасти между такими понятиями, как урок и реальная, трудовая жизнь. Это означает, что необходимо вырабатывать дидактические умения. Дидактические умения имеют инструментальный компонент и компонент дидактической связи (рис. 50). Инструментальный компонент относится главным образом к овладению способностями "настойчивого обучения". Дидактическая связь означает способность создавать связь между реальной жизнью и учением.

К первому компоненту, с точки зрения автора, необходимо сделать два дополнения.

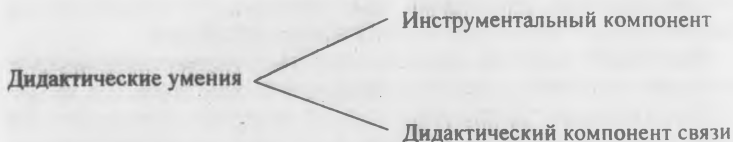


Рис. 50. Компоненты дидактического умения

Начинающий учитель профшколы должен хорошо понять, что планирование урока требует создания четкой дидактической структуры. Выбор цели, содержания, методов, средств, форм учебного контроля для одного урока должен находиться в непротиворечивой взаимосвязи с целой темой. Только постоянная тренировка в планировании урока с учетом всех взаимосвязей, также в письменной форме, позволит позднее учителю профшколы действовать с опытом.

Начинающий учитель профшколы должен хорошо понять, что обучение и учение являются кропотливой дидактической работой. Подобно тому, как мозаика составляется из множества различных по цвету, закономерно сложенных мозаичных камней, так и тема, раздел, учебный курс создается из отдельных, точно следующих друг за другом уроков. Лишь сумма всех мозаичных камней создает единое целое. Таким же образом сумма всех уроков образует тему, раздел, учебный курс. При этом образуется нечто большее, чем просто сумма отдельных частей.

Для начинающего учителя также важен компонент дидактического умения: установление дидактических связей. Молодой учитель должен уметь наряду с излагающе-объясняющими способами обучения обогатить урок в профшколе такими учебными ситуациями, которые побуждали бы к действию. В этих ситуациях цель не определяется однозначно. Цель вырабатывается только в процессе действия, в ходе решения проблемы. Учитель становится при этом модератором учебного процесса для своих учеников.

Установление дидактических связей характерно, например, для обучения по методу на основе примера. Ученики электротехнических классов совместно с учителем, работая группами, разрабатывают блок запоминающе-программируемого управления для ленточного конвейера.

Для подготовки учителей профшкол выработка дидактических умений является первой задачей. Эта задача выполнима, так как она ориентирована на когнитивную учебную сферу. Намного труднее становится процесс обучения учителей, когда речь идет об установлении отношений ме-

жду учителем и учениками. Каким образом можно обучить партнерскому поведению (см. рис. 47) как важному условию проведения обучения? Начинаящий учитель получает лишь случайные указания, но систематического обучения не происходит. Трудность заключается в том, что личностные качества аффективной сферы, например “обесценивающий” или “нечуткий”, не поддаются строгому разделению. Несмотря на это, обучение в этой сфере необходимо. Так, можно, например, через многократный просмотр видеозаписи действий штудиенреферендара (учителя полной средней школы ФРГ, еще не сдавшего второго государственного экзамена) на уроке заложить основы для партнерского поведения.

Педагогическое вмешательство (см. рис. 46) – это следующая обучающая предпосылка, которая относится к аффективной учебной сфере. Эта предпосылка связана с профессиональной мотивацией учителя. В процессе обучения учителей даются только общие указания, каким образом осуществляется педагогическое вмешательство. В каждом индивидуальном случае начинающий учитель по-своему воспринимает проблемы своих учеников. Насколько это ему удастся, зависит от личности учителя. Задача подготовки учителей профшколы должна состоять в том, чтобы помочь преодолеть начинающему учителю трудности в процессе обучения и воспитания. Эти трудности проявляются через так называемые “поля напряжения”, в которых находится учитель профшколы во время своего обучения.

Будущий учитель профшколы ремесленно-технического профиля во время обучения в университете и двухгодичной школьной практики (штудиенреферендариата) находится в трех “полях напряжения”. На рис. 51 эти “поля напряжения” обозначены как переходы, которые следует осуществить. Под переходом подразумевается связь между новым и пройденным. Но это не означает, что пройденный материал остается без внимания.

К пункту (а). В рамках обучения в техническом университете первый предмет, будь то электротехника, машиностроение, строительная техника, домашнее хозяйство и т. д., имеет естественнонаучно-техническую ориентацию. На этот предмет отводится большое количество часов занятий в неделю в течение семестра. С другой стороны, педагогика рассматривается с гуманитарно-литературной, а также эмпирически-аналитической точек зрения.

В рамках обучения в техническом университете на педагогику соответственно отводится меньше учебных часов в семестре. Две противоположные культуры сталкиваются друг с другом. С одной стороны, естественнонаучно-техническая, а с другой – общественнонаучно-гуманитарная. Последняя, судя по количеству учебных часов, считается менее важной.

“Поля напряжения” – это связь:

- а) между естественнонаучно-техническим и общественно-научно гуманитарным миром;
- б) между изученной естественнонаучно-технической теорией своей группы профессий и теорией преподавания учебных профессий;
- в) между естественнонаучным образованием учителей и педагогически направленными постановками задач в так называемых классах профобучения

Рис. 51. “Поля напряжения” для начинающего учителя профшколы ремесленно-технического профиля

В естественнонаучно-техническом мире речь идет об объективных знаниях, которые могут быть доказаны силой разума и на основе статистических данных. На первом плане здесь стоит объяснение.

В противоположность этому, педагогика стоит в ряду общественных, гуманитарных наук. Здесь речь идет о понимании и описании. Тема представляет собой смысловое понимание отдельных, конкретных явлений, а не открытие каких-либо общих закономерностей. Задача может здесь состоять лишь в следующем: объяснить процесс воспитания при наличии многочисленных условий его вызывающих (о дискуссии на тему “Культура, естественная наука – техника, с одной стороны; общественные, гуманитарные науки – с другой” см. В. Вильд, 1987).

Формирование будущего учителя профшколы часто происходит лишь в мире естествознания и техники. Поэтому изучение первого предмета проходит чрезвычайно интенсивно. Естественнонаучно техническая направленность может еще усилиться, если второй предмет относится тоже к этой области. Это может привести к сознательному или несознательному пренебрежению предметами гуманитарного цикла. Например, наука о воспитании – педагогика – обесценивается или откровенно презирается как “наука о дискуссиях” или “поэтическое творчество мыслей”.

Думающий будущий учитель профшколы должен понимать, что он по роду своей профессии обязательно будет иметь дело с педагогикой уже во время штудиенреферендариата. Как преодолет он это противоречие? Что делать учителю, который свое естественнонаучно-техническое видение мира переносит на учеников профшколы, а они это мировоззрение не разделяют?

К пункту (б). Второе “поле напряжения” для начинающего учителя состоит в необходимости установления связи между изученной естествен-

нонаучно-технической теорией и теорией преподавания учебных профессий. Подготовка учителя профшколы в техническом университете, особенно по первому предмету, очень сильно ориентирована на специально-научное содержание соответствующих дипломных курсов. Теория спецдисциплин, преподаваемая в университете, содержит указания для профессии проектировщиков и управленческих профессий. Но по теории преподавания учебных профессий, соответствующих специальным наукам, имеются лишь ограниченные рекомендации. Такие понятия, например, как теория четырехполосников и матричные вычисления, в профессиональной практике электромонтера не имеют никакого значения. Будущий учитель профшколы должен преподавать теорию спецдисциплин как непосредственное руководство к действию. Существует опасность того, что переход от специальной науки к теории преподавания учебной профессии молодому учителю не всегда полностью удастся. Тогда урок в профшколе не способствует "преодолению трудностей в профессиональной практике, представляет собой накопление фрагментов теории на научном уровне, который не является уровнем учителя профшколы" (Г. Грюнер, 1984, с. 88).

К пункту (в). Описанное выше "поле напряжений" усиливается, если начинающий учитель попадает в так называемые специальные классы профобучения. Это могут быть слабоуспевающие классы учеников, одногодичная допрофессиональная подготовка или классы профшколы для неквалифицированных молодых рабочих.

Для работы в таких особых классах профобучения требуется высокое педагогическое мастерство. Передача знаний должна происходить на упрощенном, образном, наглядном уровне. Только учителя профшкол, которые могут понимать и решать задачи специальной педагогики, здесь удерживаются. В целом же подготовка учителей профшкол в техническом университете не предусматривает специальной педагогики.

Таким образом, внутри каждого "поля напряжения" должен состояться переход к пониманию общественнонаучно-гуманитарного мира, теории преподавания учебных профессий и педагогически направленным постановкам задач в "специальных" классах профобучения.

Осуществление вышеназванных переходов знаменует собой важный этап в формировании учителя профшколы. Если учитель не осознает эти "поля напряжения", то он выбирает лишь общие, нечеткие стратегии действия. Процесс формирования учителя профшколы происходит несовершенно.

Чтобы уменьшить общее "поле напряжения", начинающим учителям профшколы, особенно во время школьной практики, не следует давать "специальные" классы профобучения. Только тот учитель, который уже

осуществил переход в двух первых "полях напряжения", в состоянии предпринять также третий переход.

В последнем тематическом разделе "смысл урока" речь пойдет об условиях обучения ученика (см. рис. 18, п. В. 5).

Выводы

Для проведения учителем процесса обучения должно быть наличие следующих предпосылок: специальных знаний, дидактических умений, партнерского поведения и о готовности к педагогическому вмешательству.

Партнерское поведение учителя проявляется в уважении к личности ученика, в реверсивном, имеющим обратную силу, а также в решительном поведении по отношению к ученику.

Для выработки дидактических умений в рамках подготовки учителей профшкол следует рассмотреть компоненты инструментальный и дидактической связи. Инструментальный компонент относится, главным образом, к овладению способностями "настойчивого обучения". Дидактическая связь означает в данном контексте способность создавать связь между реальной жизнью и учением.

Будущий учитель профшколы ремесленно-технического профиля подвержен во время обучения в университете и студийно-реферариата воздействию трех "полей напряжения". Эти "поля напряжения" проявляются в необходимости преодоления трех переходов: 1) от естественнонаучно-технического к общественнонаучно-гуманитарному миру; 2) от изученной естественнонаучно-технической теории к практической теории преподавания учебных профессий; 3) от естественнонаучно-технического образования учителей к педагогически направленным постановкам задач в специальных классах профобучения. Под переходом подразумевается связь между новым и пройденным. Но это не означает, что пройденный материал остается без внимания.

Важные понятия и концепции

Предпосылка для обучающей деятельности учителя:

- специальные знания;
- дидактические умения;
- партнерское поведение (уважение, реверсивность (обратимость), решительность);
- готовность к педагогическому вмешательству.

Последствия для образования учителей профшкол, вытекающие из наличия обучающих предпосылок у учителя.

Дидактические умения:

- инструментальный компонент;
- дидактический связующий компонент.

“Поля напряжения” (переходы, которые необходимо осуществить) для начинающего учителя профшколы.

Литература

Adolph, F. : Probleme und Perspektiven junger Lehrer an berufsbildenden Schulen: Lehrerausbildung und beruflicher Alltag, in: Die berufsbildende Schule 42 (1990) 3, S. 158-177.

Brezinka, W. : Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft: Beitrage zur Praktischen Paedagogik, 2. verb. Aufl., Muenchen: Reinhardt 1986. Kap. 9: Das Berufsethos der Lehrer: Ein vernachlaessigtes Problem der Erziehungspolitik.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan fuer das Bildungswesen, 4. Aufl., Stuttgart: Klett 1972. Kap. IV: Lehrerbildung.

Gruener, G. : Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert: Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik, Bielefeld: Bertelsmann 1984. Kap. 3. 10: Neuordnung der Ausbildung der Berufsschullehrer.

Kutscha, G. : Zur Professionalisierung des Berufspaedagogen, in: Die berufsbildende Schule 41 (1989) 12, S. 762-775.

Lassahn, R. : Unterschiedliche Rationalitaetstypen in der Lehrerbildung, in: Paedagogische Rundschau 44 (1990) S. 43-55.

Schmiel, M., K. -H. Sommer: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspaedagogik, Muenchen: Ehrenwirth 1985. Kap. 1. 5: Die Lehrenden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Wild, W. : Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften immer noch zwei getrennte Kulturen?, in: Bundesminister fuer Bildung und Wissenschaft (Hrsg.): Neue Technologien und die Herausforderung an die Geisteswissenschaften, Bad Honnef: Bock 1987, S. 65-95 (Studien zu Bildung und Wissenschaft, Bd. 54).

В. 5. 5. Условия обучения учащихся

При планировании занятия необходимо представлять себе и анализировать условия обучения учеников. Из этих условий можно сделать выводы для выбора учебной цели, дидактических, методических действий, социальной формы, средств обучения и формы учебного контроля.

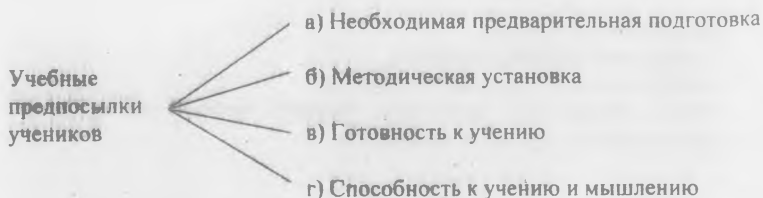


Рис. 52. Учебные предпосылки учеников

Учебные предпосылки учеников включают в себя необходимую предварительную подготовку, определённую методическую установку, готовность к учению, способность к учению и мышлению (рис. 52).

Тема занятия предполагает, как правило, наличие предварительных знаний, без которых эту тему нельзя объяснить (см. рис. 52, а). Необходимо проверить, имеются ли эти знания у учеников. Если предварительная подготовка является неполной, нужно сначала восполнить пробелы, прежде чем перейти к запланированной теме. Например, тема по электротехнике “Преобразователь напряжения (трансформатор)” требует знания электрических величин в цепи переменного тока.

Предварительная подготовка должна показывать в целом одинаковый уровень знаний учеников. Если уровень подготовки разный, необходимы или компенсационные, или дифференцированные учебные мероприятия. В первом случае речь идет о выравнивании предварительных знаний, во втором проводят различные занятия для слабоуспевающих и сильных учащихся.

Чтобы проанализировать вторую учебную предпосылку, следует проверить, насколько ученики уже подготовлены к методам преподавания, которые запланированы (см. рис. 52, б). Учащиеся должны постепенно настраиваться на новые методы, средства обучения и социальные формы.

Если, например, на занятии следует применять метод на основе примера или метод проекта, то это требует от учащихся активного образа действий совместно с социальной формой групповой работы. Если же ученики привыкли к традиционным методам – изложение учителя, беседа, то им ближе всего воспринимающий образ действий совместно с социальной формой фронтального обучения. Они методически не настроены на метод на основе примера или метод проектов. Нельзя сразу начинать работу по новым методам. Необходимы предварительные методические упражнения. Так, на традиционных занятиях можно уже использовать этапы самостоятельной работы, во время которых при самостоятельно организованном

учении выполняются рабочие задания. Самостоятельные виды работы расширяются до работы в парах и, наконец, до групповой работы. Только тогда предлагается метод на основе примера, при котором учениками, организованными в малые коллективы, решается комплексная задача. Лишь после методической установки на этот метод применяется метод проектов.

При планировании занятия следует установить, какая готовность к учению имеется у учеников (см. рис. 52, в). Или, другими словами, в чем заключается учебная мотивация. Под учебной мотивацией понимают побудительные причины к учению. Эти причины могут быть внутренние и внешние. Если мотивация обусловлена внутренними причинами, говорят о внутренней мотивации, внешними – о внешней.

Внутренняя мотивация имеет место, если учащиеся проявляют любопытство к теме занятия. Если, например, на занятии используются технические приборы, у учеников может возникнуть радость от работы с ними. Внутренняя мотивация возникает, если учитель ставит задачи, побуждающие к решению проблем (например, обработка реальной рекламы от предприятия при обучении коммерческим профессиям). Если ученики заинтересованно воспринимают учебную тему, проблему на занятии или какую-либо учебную ситуацию и находят удовлетворение в решении проблемы, тогда они внутренне мотивированы.

Внешняя мотивация не относится к существу дела. Здесь побудительная причина заключается в том, что необходимо добиться определенных отметок, чтобы, в свою очередь приобрести определенные права в школе. Знаменательный вопрос учеников: “Это тоже будет на экзамене?” – является типичным примером внешней мотивации. Внешняя мотивация проявляется еще в случаях, когда ученики учатся, чтобы избежать санкций. Или ученики учатся, чтобы утвердить себя в глазах учителя или одноклассников. Утверждение может происходить через признание.

На занятиях может произойти переход от внешней мотивации к внутренней. Из-за страха перед экзаменом (внешняя мотивация) обучающийся начинает серьезно изучать учебный материал. По мере углубления в содержание возникает интерес к предмету (внутренняя мотивация).

Мотивация на уроке направлена на создание у учеников побудительных мотивов к учению. Предложения, сделанные автором в связи с этим, содержат рекомендации для проведения хорошего урока:

- ученики не согласны с какой-либо проблемой на занятии. В результате пробуждаются внимание, активность;
- уровень требований проведенного занятия должен соответствовать уровню притязаний учеников;
- целостное обучение способствует учебной мотивации (см. о целостном обучении п. В. 4). Если задействованы в учебном процессе более

когнитивная и менее аффективная и психомоторная учебные сферы, то обучение становится односторонним. Обучение, ориентированное на учеников, предполагает использование метода на основе примера или метода проектов и работу в парах, а также групповую работу. Такое обучение является целостным;

– оценка успеваемости ученика должна равняться его индивидуальному успеху в обучении. Необходимо ограничивать выставление оценок путем сравнения с успеваемостью всего класса (ориентированные на норму оценки).

На рис. 53 показаны негативный и позитивный каталоги учебной мотивации. Из негативного каталога следует, что именно неуважительное отношение учителя к ученику препятствует созданию учебной мотивации. При исследовании предпосылок обучения у учителя было указано, что по отношению к личности ученика требуется партнерское поведение учителя. Перечисленные в негативном каталоге пункты наглядно показывают, что следует понимать под «непартнерским поведением» учителя.

Ученик не только должен быть готов к учению, но и иметь способности к учению и мышлению (см. рис. 52, г). При планировании урока необходимо проверить, какие учебные и мыслительные способности ученика уже имеются и какие требуются для работы по данной теме. Посредством дидактической редукции (упрощение специальных выражений для доступности понимания) можно учебную тему привести в соответствие с уровнем умственных возможностей данной группы учеников. Причем уровень требований должен быть таким, чтобы имелась возможность дальнейшего развития учебных и мыслительных способностей учеников.

Негативный каталог учебной мотивации

Принцип: превратить учение для ученика в мучение!

1. Обучающий знает всегда все намного лучше; уровня его знаний никто не может достигнуть.
2. Воспринимай каждый успех ученика как само собой разумеющееся и не обращай на него внимания.
3. Обескураживай учащегося оскорбительными высказываниями.
4. Возбуждай страх и угрожай последствиями, если ученик имеет неуспеваемость.
5. При недостаточных успехах в учении компрометируй ученика неподобающими сравнениями с другими.
6. Отказывай ученику с самого начала в любой помощи по принципу: он должен сам суметь!

7. Ни в коем случае не обращай внимание на личные черты характера учеников, “стриги всех под одну гребенку”.
8. Ни в коем случае не развивай инициативу у ученика: почему он должен это знать?
9. Будь решительным и делай все с чувством собственного превосходства: это принижает другого.
10. Требуешь хорошей успеваемости, даже если она не была заранее определена как цель.
11. Скрывай достижения в учении по принципу: кого это еще касается?

Положительный каталог учебной мотивации

Принцип: строй учебный процесс так, чтобы он был интересным и доставлял радость.

1. Создавай у ученика внутреннее напряжение, например, через любопытство, удивление, сомнение, изумление, ошеломление.
2. Формируй цели и задачи так, чтобы они были привлекательными и достижимыми для ученика.
3. Не скрывай от ученика обязательность выполнения (например, сроки, требования к качеству и количеству). Поощрение через требование!
4. Поставь инструктаж и урок в более тесную рабочую взаимосвязь!
5. Ободряй ученика уже с первых шагов в учении!
6. Расширяй свободу действий под личную ответственность учащегося, насколько это возможно.
7. Обеспечь пространство для жаждущего деятельности ученика, не ограничивай его авторитарным обучением.
8. Четко формируй учебные цели, чтобы обучающийся сам мог контролировать их достижение.
9. Обеспечь самостоятельность учения, чтобы учащийся и дальше мог работать самостоятельно.
10. Заставь извлекать из ошибок и заблуждений знания и критикуй с положительными намерениями.
11. Заставь испытывать чувство удовлетворения от успехов в учебе.
12. Не пропускай принципиально никакого учебного действия ученика, не оставляй без внимания даже малейший успех.
13. Сними с ученика страх сделать что-нибудь неправильно, дай ему уверенность в том, что все изученное он применит на практике верно.
14. Создай атмосферу доверия; в страхе ничто не расцветает.

Рис. 53. Негативный и положительный каталоги учебной мотивации

Вопрос умственных способностей учеников связан прежде всего с их способностями к абстрагированию. При планировании урока необходимо выдвигать гипотезы. Эти гипотезы должны основываться на знании предыдущих уроков. В зависимости от этого учитель выбирает темп урока, средства наглядности и т. д.

Следует отметить, что ориентированные на учеников методы (метод на основе примера, метод проектов) обуславливают им свободу выбора, для которой они должны иметь соответствующую подготовку. Педагогические действия, основанные на взаимопонимании между учителем и учениками, предполагают необходимый уровень зрелости у учеников.

Анализом учебных предпосылок учеников заканчивается последняя глава книги "Система урок". Остается еще раз подчеркнуть: отдельные элементы урока как системы взаимосвязаны друг с другом. Решение, принятое по одному элементу, оказывает влияние на другие элементы. Изменение последних производит обратное воздействие на первоначальный элемент.

Выводы

Учебные предпосылки учеников включают в себя: необходимую предварительную подготовку, определенную методическую установку, готовность к учению и способность к учению и мышлению.

Предварительная подготовка должна показывать в целом одинаковый уровень знаний учеников. Если уровень начальной подготовки разный, необходимы или компенсационные, или дифференцированные учебные мероприятия. Ученики должны постепенно настраиваться на новые методы, средства обучения и социальные формы. Под готовностью к учению или учебной мотивацией понимают побудительные причины к учению. Это может быть внутренняя и внешняя мотивация.

Если ученики заинтересованно воспринимают учебную тему, проблему на занятии или какую-либо учебную ситуацию и находят удовлетворение в решении проблемы, тогда они внутренне мотивированы.

Если ученики учатся, чтобы улучшить оценки, избежать санкций или приобрести авторитет, то имеет место внешняя мотивация. При планировании урока необходимо проверить, какие учебные и мыслительные способности ученики уже имеют и какие требуются для работы по данной теме. Посредством дидактической редукции можно учебную тему привести в соответствие с уровнем умственных возможностей учеников.

Важные понятия и концепции

Условия обучения учащихся:

- необходимые предварительные знания;
- методическая установка;
- готовность к учению (внутренняя, внешняя);
- способность к учению и мышлению;
- предложения по усилению мотивации на уроке;
- негативный и позитивный каталоги учебной мотивации.

Литература

Aebli, H. : Grundlagen des Lehrens: Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart: Klett - Cotta 1987. Dritter Teil: Lernmotivation und Motivlernen.

Kraft, H. : Schulische Vorbildung und Leistungen waehrend der Lehre, in: Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Mat AB) 7 (1987).

Meyer. H. : Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung, Koenigstein / Ts. : Scriptor 1980. Zehnte Lektion: Was ist eine Bedingungsanalyse?

Schmiel. M., K. -H. Sommer: Lehrbuch Berufs- und Wirtschaftspaedagogik. Muenchen: Ehrenwirth 1985. Kap. 1. 4: Die Lernenden in der beruflichen Aus- und Weiterbildung.

Literaturverzeichnis

Adolph, F.: Probleme und Perspektiven junger Lehrer an berufsbildenden Schulen: Lehrerausbildung und beruflicher Alltag, in: Die berufsbildende Schule 42 (1990) 3, S.158-177.

Aebli, H.: Grundlagen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, Stuttgart: Klett - Cotta 1987.

Aebli, H.: Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage, 2. Aufl., Stuttgart Klett - Cotta 1985.

Alberta Education: Planning and Research: Vocational Education in West Germany, Edmonton 1981 (manuscript printing).

Arnold, R.: Berufspädagogik: Lehren und Lernen in der beruflichen Bildung: Ein Studienbuch, Frankfurt: Diesterweg 1990.

Atteslander, R.: Methoden der empirischen Sozialforschung, 5. voellig neu bearb. u. erw. Aufl., Berlin: de Gruyter 1985 (Sammlung Goeschen 2100).

Bayerisches Staatsministerium fuer Unterricht und Kultus (Hrsg.): Lehrplaene fuer die Berufsschule: Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form, Berufsfeld Elektrotechnik, Muenchen: Hintermaier 1987.

Bayerisches Staatsministerium fuer Unterricht und Kultus (Hrsg.): Vorlaeufige Lehrplaene fuer die Berufsschule: Berufsgrundbildungsjahr in kooperativer Form (BGJ/k) Berufsfeld Metalltechnik, Muenchen: Hintermaier 1988.

Bayerisches Staatsministerium fuer Unterricht und Kultus: Vorlaeufige Lehrplaene fuer die Berufsschule fuer das Schuljahr 1989/90, Fachklassen Zerspanungsmechaniker / Zerspanungsmechanikerin, Fachrichtungen Drehtechnik, Fraestechnik, Automaten Drehtechnik, Schleiftechnik, Jahrgangsstufe 12/13, Muenchen 1989.

Bayeritz, K.: Wissenschaftstheorie und Paradigmenbegriff, Stuttgart: Metzler 1981.

Blankertz, H.: Die Sekundarstufe II: Perspektiven unter expansiver und restriktiver Bildungspolitik, in: H.Blankertz u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 1: Handbuch, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, hrsg. v. D.Lenzen, Stuttgart: Klett 1982, S. 321-339.

Blaettner, F.: Die Aufgaben der Berufsschule, in: F.Blaettner, L.Kiehn, O.Monsheimer, S.Thyssen (Hrsg.): Handbuch fuer das Berufsschulwesen, Heidelberg: Quelle und Meyer 1960, S. 1-45.

Bloom, B., u. a.: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, 3. Aufl., Weinheim: Beltz 1973.

Bonz, B.: Gegensätzliche Konzeptionen im Technik - Unterricht - Konstruktiver und erklärender Unterricht, in: K.-H. Sommer (Hrsg.): Pädagogische und sozio-/psychologische Perspektiven im beruflichen und nachberuflichen Bereich, Esslingen: Deugro 1989, S. 126-147.

Borretty, R. u. a.: PETRA Projekt- und transferorientierte Ausbildung, Berlin: Siemens 1988.

Bundesinstitut fuer Berufsbildung: Ausbildungsmittel Gesamtverzeichnis 1990, Berlin: Beuth 1990.

Bunk, G.P. unter Mitarbeit von P. Born, E. Rothgaengel, W. Weis: Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im Vergleich: Berufsfeldbreite Grundbildung und monoberufliche Teilzeitausbildung in Rheinland - Pfalz, Mainz: v. Hase u. Koehler 1989a (Kultusministerium Rheinland - Pfalz, Schulversuche und Bildungsforschung, Berichte und Materialien).

Bunk, G.P.: Arbeitspädagogik, in: Pädagogische Rundschau 42 (1988), S. 3-22.

Bunk, G.P.: Einführung in die Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heidelberg: Quelle u. Meyer 1982 (Uni Taschenbuecher, 1172).

Bunk, G.P.: Erziehung und Industriearbeit: Modelle betrieblichen Lernens und Arbeitens Erwachsener, Weinheim: Beltz 1972.

Bunk, G.P.: Organisationsformen beruflicher Anfangsausbildung im empirischen Vergleich, in: Zeitschrift fuer Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989b) 1, S. 20-34.

Bunk, G. P.: Zum Erziehungsauftrag der Berufsschule in: Schweizerische Zeitschrift fuer Kaufmaennisches Bildungswesen 76 (1982a) 6, S. 173-183.

Davids, S.: Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern: Ergebnisse einer repraesentativen Studie ueber Jugend, Ausbildung und Beruf, hrsg. vom Bundesinstitut fuer Berufsbildung, Berlin 1988 (Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 100).

Dubs, R.: Berufsbildung der Zukunft, in: Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern VBB - aktuell 37 (1989) 3, S. 1-14.

Dubs, R.: Vernetztes Denken im Wirtschaftsunterricht, in: Zeitschrift fuer Berufs- und Wirtschaftspädagogik 85 (1989) 1, S. 50-61.

Edding, F.: Der Ausbau der Weiterbildung verlangt eine Ordnung durch den Bund, in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 17 (1988) 3, S. 96-98.

Faber, G.: Simulatoren - Simulation in der CNC - Berufsausbildung, in: Die berufsbildende Schule 39 (1987) 1, S. 19-35.

Falk,R.: Ausbildungskosten 1984, in: Informationen zur beruflichen Bildung, hrsg. vom Institut der deutschen Wirtschaft, Koeln: Deutscher Instituts - Verlag 1986.

Frey,K.: Die Projektmethode, 2. Aufl., Weinheim: Beltz

1984. Fuchs,R., u. a.: Unterrichtsplanung, Unterrichtskontrolle, Muenchen: Huber - Holzmann 1974. Gruener,G., W.Georg: Grundfragen der Berufsbildung: Ein Leitfaden fuer Ausbilder in Industrie, Handel und Handwerk, 3. Aufl., Bielefeld: Bertelsmann 1977 (Berufspaedagogik fuer Ausbilder, Bd.4).

Gruener,G.: "Typischer Unterrichtsablauf", in: Die berufsbildende Schule 38 (1986) 11, S.643-646.

Gruener,G.: Die Berufsschule im ausgehenden 20. Jahrhundert: Ein Beitrag zur Berufsbildungspolitik, Bielefeld: Bertelsmann 1984.

Gruener,G.: Die Isolation der Hochschul - Berufspaedagogik, in: Die berufsbildende Schule 39 (1987) 7/8, S.423-424.

Gruener,G.: Technik der Unterweisung: Ein Leitfaden fuer Ausbilder in der Industrie, Handel und Handwerk, 2. veraenderte Aufl., Bielefeld: Bertelsmann 1973 (Berufspaedagogik fuer Ausbilder, Bd.1).

Heimerer,L., J.Selzam (Hrsg.): Berufliche Bildung im Wandel: Beitrage zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg vor der Hoehe: Gehlen 1983.

Ingenkamp,K.: die Test - Aversion des deutschen Intellektuellen: Eine Streitschrift, Weinheim: Beltz Test GmbH 1989.

Ingenkamp,Kh.: Lehrbuch der Paedagogischen Diagnostik, Weinheim: Beltz 1985.

Kant,J.: Ueber Paedagogik, hrsg. v. H.Holstein, 5. Aufl., Bochum: Kamp 1984 (Kamps, paedagogische Taschenbuecher, Bd.5).

Kerschensteiner,G., Begriff der Arbeitsschule, 17. unveraenderte Aufl., hrsg. v. J.Dolch, Muenchen, Stuttgart: Oldenbourg, Teubner 1969.

Klafki,W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beitrage zur kritisch - konstruktiven Didaktik, Weinheim 1985.

Kutscha,G.: Das System der Berufsausbildung, in: H.Blankertz u. a. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 1: Handbuch, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, hrsg. v. D.Lenzen, Stuttgart: Klett 1982, S.203-226.

Kutscha,G.: Zur Professionalisierung des Berufspaedagogen, in: Die berufsbildende Schule 41 (1989) 12, S.762-775.

Landesinstitut fuer Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Berufsqualifizierung und Studienvorbereitung in der Kollegschule: Zur Weiterentwicklung des didaktisch - curricularen Konzeptes aus berufs- und

wirtschaftspädagogischer Sicht, Soest 1989 (Autoren: A.Kell, K.Fingerle, G.Kutscha, A.Lipsmeier, K.Strattmann).

Lipsmeier,A.: Berufliche Weiterbildung in West- und Osteuropa: Ein Arbeitsbuch, Baden - Baden: Nomos 1987.

Lipsmeier,A.: Die didaktische Struktur des beruflichen Bildungswesens, in: H.Blankertz u.a. (Hrsg.): Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 1: Handbuch, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, hrsg. v. D.Lenzen, Stuttgart: Klett 1982, S.227-249.

Max-Planck-Institut fuer Bildungsforschung (Hrsg.): Gewerbliche Unternehmen als Bildungstraeger: Beitrage zum Symposium anlaesslich des 80. Geburtstages von Friedrich Edding, Berlin 1989.

Muench,J. unter Mitarbeit von V.Diehl: Berufsbildung und Bildung in den USA: Bedingungen, Strukturen, Entwicklungen und Probleme, Berlin: Schmidt 1989 (Ausbildung, Fortbildung, Personalentwicklung, 28).

Muench,J.: Politik und Reform der beruflichen Bildung, in: U.Muellges (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Bd. 2, Duesseldorf: Schwann 1979, S.433-464.

Pleiss,U.: Wirtschafts- und Berufspädagogik als wissenschaftliche Disziplin: Eine wissenschaftstheoretische Modellstudie, in: R.Lassahn, B.Ofenbach (Hrsg.): Arbeits-, Berufs und Wirtschaftspädagogik im Uebergang: Festschrift zum 60. Geburtstag von Gerhard P. Bunk, Frankfurt a. M.: Lang 1986, S.79-130.

Rahmenlehrplan ueber die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.1.1987, Sonderdruck des IFA - Instituts fuer berufliche Ausund Fortbildung, TIBB - INFO RLPM, Bonn o.J.

Rahmenlehrplan, ueber die Berufsausbildung in den industriellen Elektroberufen, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7.1.1987, Sonderdruck des IFA - Instituts fuer berufliche Aus- und Fortbildung, TIBB - INFO RLPM, Bonn o.J.

Reetz,L., T.Reitmann (Hrsg.): Schlueselqualifikationen: Dokumentation des Symposions in Hamburg "Schlueselqualifikationen - Fachwissen in der Krise?" Hamburg: Feldhaus 1990.

Reetz,L.: Zum Konzept der Schlueselqualifikationen in der Berufsbildung (Teil I und II), in: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 18 (1989) 5/6, S.3-10, S.24-30.

REFA - Verband fuer Arbeitsstudien und Betriebsorganisation: Methodenlehre der Betriebsorganisation: Arbeitspädagogik, 2. Aufl., Muenchen: Hanser 1989 (Autor: G.P.Bunk).

Schelten,A., D.Strack: Das Verstaendnis elektrotechnischer Grundlagentheorie bei Auszubildenden, in: lehren und lernen: Berufsfeld Elektrotechnik 3 (1988) 12, S.74-88.

Schelten,A.: Aktuelle Problemstellungen einer Fachdidaktik Elektrotechnik, in: Zeitschrift fuer Berufs- und Wirtschaftspaedagogik 79 (1983) 9, S.654-664.

Schelten,A.: Das Konzept der Schluesselqualifikationen in der beruflichen Bildung, in: Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern - VBB aktuell 37 (1988) 5, S.1-11.

Schelten,A.: Didaktische Probleme beruflichen Lernens: Elementarlehrgang Metall, in: Die berufsbildende Schule 35 (1983) 7/8, S.443-454.

Schelten,A.: Die Lernhierarchie als Grundlage rationaler Unterrichtsplanung, in: Die berufsbildende Schule 32 (1980) 4, S.238-244.

Schelten,A.: Grundlagen der Arbeitspaedagogik, Stuttgart: Steiner 1987.

Schelten,A.: Grundlagen der Testbeurteilung und Testerstellung: Teststatistik und Testtheorie fuer Paedagogen und Ausbilder in der Praxis, Heidelberg: Quelle u. Meyer 1980 (Uni Taschenbuecher, UTB 995).

Schelten,A.: Lernstile im Unterricht. Contentanalytische Erfassung des kognitiven Niveaus unterrichtlicher Interaktion, in: K.J.Klauer, H.-J.Kornadt (Hrsg.): Jahrbuch fuer Empirische Erziehungswissenschaft 1977, Duesseldorf: Schwann 1977, S.211-254.

Schelten,A.: Lernstile im Unterricht: Contentanalytische Erfassung des kognitiven Niveaus unterrichtlicher Interaktion, Dissertation, Giessen 1976.

Schelten,A.: Medienverbund und Lehrbuch in der Schule, in: Die berufsbildende Schule 30 (1978) 10, S.586-592.

Schelten,A.: Motorisches Lernen in der Berufsausbildung, Frankfurt am Main: Lang 1983.

Schelten,A.: Technischer Wandel und Berufsbildung, in: Paedagogische Rundschau 39 (1985) 2, S.187-201.

Schelten,A.: Unterricht und Unterweisung, in: Zeitschrift fuer Berufs- und Wirtschaftspaedagogik 79 (1983) 2, S.83-91.

* Stenzel,M.: Die Qualitaet des Berufsschulunterrichts nahrungsgewerblicher, hauswirtschaftlicher und landwirtschaftlicher Fachrichtung: Ergebnisse einer empirischen Studie, in: Die berufsbildende Schule 41 (1989) 5, S.286-296.

Stratmann,K., Schloesser,M.: Das Duale System der Berufsausbildung: Eine historische Analyse seiner Reformdebatten, Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Foerderung arbeitsorientierter Forschung und Bildung 1990.

Stratmann,K.: Geschichte der beruflichen Bildung: Ihre Theorie und Legitimation seit Beginn der Industrialisierung, in: H.Blankertz u. a. (Hrsg.):

Sekundarstufe II - Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, Teil 1: Handbuch, Enzyklopaedie Erziehungswissenschaft, Bd. 9.1, hrsg. v. D.Lenzen, Stuttgart: Klett 1982, S.173-202.

Technische Innovation und berufliche Bildung (TIBB) - Info Metall. Verordnung ueber die Berufsausbildung in den industriellen Metallberufen, Sonderdruck des IFA - Instituts fuer berufliche Ausund Fortbildung, Bonn 1987.

Technische Innovation und Berufliche Bildung (TIBB) hrsg. vom IFA - Institut fuer berufliche Aus- und Fortbildung, Bonn, 1986/4.

Terhart,E.: Lehr - Lern - Methoden. Eine Einfuehrung in Probleme der methodischen Organisation von Lehren und Lernen, Weinheim und Muenchen: Juventa 1989.

Zabeck,J.: "Schluesselqualifikationen" - Zur Kritik einer didaktischen Zielformel, in: Wirtschaft und Erziehung (1989) 3, S.77-86.

Zentralinstitut fuer Berufsbildung der DDR (Hrsg.): Berufspaedagogik, Berlin: Volk und Wissen 1987.

Zentralinstitut fuer Berufspaedagogik der DDR (Hrsg.): Berufspaedagogik, Redaktionskollegium: W.Rudolph u. a., Berlin: Volk und Wissen 1987.

Zintl,M.: Das Berufspaedagogische Institut in Muenchen (BPI), in: L.Heimerer, J.Selzam (Hrsg.): Berufliche Bildung im Wandel: Beitrage zur Geschichte des beruflichen Schulwesens in Bayern von 1945 bis 1982, Bad Homburg vor der Hoehe: Gehlen 1983, S.585-596.

Актуальные процессы развития в профессиональной педагогике

В развитии профессиональной педагогики Германии на современном этапе следует отметить ряд актуальных процессов, наиболее важные из которых представлены вниманию читателей в этом дополнении ко второму изданию. Это прежде всего дискуссии о перспективах развития дуальной системы профобучения, школьной системы профподготовки, повышение квалификации в профшколах, основные направления государственной политики в области профессионального образования, концепции деятельностно ориентированного и межпредметного обучения.

Дискуссии о перспективах развития дуальной системы профессионального обучения Германии

Дуальная система профобучения в Германии является, с одной стороны, как и прежде наиболее привлекательной моделью профобразования для других стран. В связи с этим можно назвать, например, стремление США ввести в своей стране элементы дуальной системы по немецкому образцу в рамках разработанной для молодежи программы ученичества. Больших успехов в этом направлении добился федеральный штат США Мэн, где соответствующий закон был принят в 1993 г. С другой стороны, дуальная система профподготовки все больше подвергается критике со стороны немецкой общественности (см. Гайслер, 1992; Г. Куча, 1992).

Проблемы дуальной системы профобучения Германии заключаются в следующем:

– в растущей дифференциации обучаемых по уровню предварительной подготовки и по происхождению. Все молодые люди, начиная от выпускников гимназии до окончивших “специальные” школы, включая постоянно увеличивающееся количество молодых переселенцев с различной языковой подготовкой, должны обучаться на основании единых Положений об организации профессиональной подготовки и ориентировочных учебных программ;

– в повышенных профессионально-теоретических требованиях. С ними связан поиск новых методов передачи знаний;

– в невозможности слабоуспевающим и социально обделенным молодым людям, несмотря на поощрительные меры, добиться цели профобу-

чения. Около 15 % молодежи одного и того же возраста остаются без законченного профессионального обучения;

– в уменьшении привлекательности позиций в профессиональной жизни, которых могут добиться выпускники дуальной системы профподготовки. Хорошо успевающие молодые люди все более ориентируются на продолжение школьного образования и учебу в университетах.

Перспективы развития школьного профессионального образования

Еще в 1984 г. немецкий ученый в области профессиональной педагогики Густав Грюнер предсказал для Германии гигантскую поляризацию населения по уровню квалификации (см. Г. Грюнер, 1984, с. 35 и далее). Она сегодня наступила. В 1990 г. в Западной Германии было 1,56 млн студентов и 1,5 млн обучающихся в системе профобучения. В 1992 г. в университетах обучалось, включая новые федеральные земли, 1,83 млн, в системе профобучения в это же время 1,68 млн человек. Сегодня тенденция развития процесса такова, что число студентов длительное время будет превышать число обучаемых в системе профподготовки.

Два крупных учреждения, дающих квалификацию, – это, с одной стороны, высшие учебные заведения и, с другой стороны, профессиональные школы вместе с партнером по обучению – предприятием. Вузы дают квалификацию по академическим профессиям, например, после изучения в университете производственной экономики. Профшколы вместе с предприятиями обучают неакадемическим профессиям, например, коммерческим учебным профессиям с возможностью дальнейшего повышения квалификации с целью продвижения по службе. Вузы дают квалификацию теперь не только руководящим кадрам, но и среднему управляющему звену специалистов. Специалистов этого среднего уровня квалификации готовит также система школьного профессионального образования.

Учреждения, дающие профессиональное образование, – это профшкола, специальное профессиональное учебное заведение, специальная академия. Эти учреждения, дающие профессиональную квалификацию, стоят после общеобразовательных школ в немецкой системе образования. 15 % обучаемых в системе профобразования имели в 1991 г. право поступления в высшие учебные заведения. Профессиональные школы, несмотря на кажущуюся параллельность с гимназиями, фактически стоят параллельно с высшими учебными заведениями. Школьное профессиональное образование служит неакадемическому профессиональному обучению, высшее образование – академическому профессиональному обучению.

Задача школьного профессионального образования совместно с партнером по обучению – предприятием состоит в том, чтобы неакадемическое профессиональное обучение стало привлекательной альтернативой профессиональному образованию через вуз. Для лучшего понимания следует вкратце представить два важных образовательных процесса в профессиональных школах.

Два образовательных процесса в школьном профессиональном образовании

В школьном профессиональном образовании имеются две важные образовательные возможности: путь, дающий профессиональную квалификацию, и путь, дающий квалификацию для продолжения учебы.

К последнему относятся школы, дающие право поступления в учебные заведения повышенного типа. Такие школы наряду с профессиональной подготовкой дают общее образование с целью его продолжения. К этим образовательным учреждениям относятся дополнительное профессиональное училище, повышенное специальное училище.

Эти школы являются важным дополнением в системе школьного профессионального образования для учеников, которые стремятся через профобразование к учебе в вузе. Школы подобного типа находятся сейчас в федеральной земле Бавария на стадии содержательного и организационного перелома. Они объединяются в трехступенчатые профессиональные школы повышенного типа.

В системе школьного профессионального образования школы, дающие профессиональную квалификацию, представлены собственно профессиональными школами и школами, дающими более глубокую профессиональную подготовку, – специальными профессиональными учебными заведениями и специальными академиями в Баварии.

Для профессиональных школ актуальной задачей является завоевание центральных позиций в общественной образовательной системе с помощью современных дидактических концепций профобучения. Если этого не произойдет, то дуальная система профподготовки будет и дальше терять свое значение, а образование, дающее профессиональную квалификацию, будет осуществляться в рамках предприятий и организаций, финансирующих предприятия. Основой современной дидактической концепции профобучения является деятельностно ориентированное обучение. Эта важная концепция будет еще специально подробно рассмотрена.

Начальная профессиональная подготовка в условиях ускоренного технико-экономического развития и повышения требований к профобучению становится все более базовой (см. п. Б. 5). Собственная подготовка, т. е. усвоение знаний и навыков по определенной профессии, смещается в сферу повышения квалификации. Профессиональное обучение становится предварительной ступенью профессионального повышения квалификации.

Из этих процессов вытекает необходимов условие: начальная профессиональная подготовка и повышение квалификации должны быть тесно связаны друг с другом. Начальная профессиональная подготовка в содержательном плане должна быть согласована со специальной подготовкой, а, значит, с мерами по повышению квалификации. Программы повышения квалификации должны строиться на базе начальной профессиональной подготовки.

Наряду с согласованием в содержательном плане необходимо создать тесную организационную связь между начальной профессиональной подготовкой и повышением квалификации. Обучающий персонал, работающий в системе начальной профессиональной подготовки, должен также участвовать в мероприятиях по повышению квалификации. Это означает, что такие профессионально-образовательные структуры, как профшколы, специальные профессиональные учебные заведения, специальные академии, осуществляют повышение квалификации с целью адаптации работника к новым социально-профессиональным условиям труда.

Из этих рассуждений следует, что необходима “дуализация” системы повышения квалификации, адаптирующей работника к новым условиям труда (см. п. Б. 6). Под “дуализацией” понимают перенос системы дуальной начальной профессиональной подготовки на систему повышения квалификации. Это означает, что две учебно-производственные среды – предприятие и профшкола – кооперируются в рамках повышения квалификации с целью адаптации работника к новым условиям труда.

В процессе “дуализации” системы повышения квалификации необходимо учитывать следующие факторы:

1. Профшкола в системе начальной профессиональной подготовки является действительным партнером предприятий, в особенности малых и средних. В системе профессионального повышения квалификации с целью адаптации работников она также является партнером предприятий.

2. Как в начальной профессиональной подготовке, так и в производственном повышении квалификации с целью адаптации необходима передача не только специальных, но и ключевых квалификаций. Для решения этих задач требуется обучающий персонал, имеющий не только специаль-

ные, но и педагогические знания. Такие преподаватели работают в профшколах.

3. Оснащение профшкол новым техническим оборудованием требует больших затрат. Машины и другие установки быстро изнашиваются, поэтому необходимо наиболее оптимальное использование производственных мощностей. Современное техническое оборудование профшкол следует использовать не только в системе начальной профессиональной подготовки, но и при повышении квалификации работников.

С проведением мероприятий по повышению квалификаций в профессиональных школах расширяются их функции. Раньше профшколы имели более широкий спектр задач, которые немецкий ученый Г. Грюнер описал в "Дидактической помощи ремеслам" (см. Г. Грюнер, 1979). Бывшим ремесленным школам принадлежали "общественные чертежные залы". Если ремесленник должен был выполнить сложный проект, он обращался в эти ремесленные школы. Учитель давал ему консультацию (см. Г. Грюнер, 1981, с. 91). Учителя профшкол выступали с докладами по усовершенствованию квалификации перед ремесленниками и организовывали выставки по новым технологиям (см. Айкер, 1991). Если раньше задача профшкол заключалась в дидактической помощи ремеслам, то сейчас эти школы должны содействовать повышению квалификации. Учитель профшколы, участвующий в мероприятиях по повышению квалификации, разбирается во всех современных и технических достижениях в своей группировке профессий и может конструктивно влиять на развитие техники и производства. Он становится консультантом по новым технологиям (особенно для малых и средних предприятий). Профшколы в процессе повышения квалификации берут на себя главные функции и придают им юридическую силу.

Дополнения к политике профессионального образования

В рамках организационных форм начальной профессиональной подготовки (п. Б. 3) наметилась тенденция к проведению одногодичной базовой профессиональной подготовки кооперативной формы. Так, например, первый год профобучения по группировке профессий строительной техники, проводившийся в Баварии в школьной форме, преобразован в одногодичную профподготовку кооперативной формы.

Важным структурным элементом в системе дифференцированного профобучения является программа продвижения наиболее способных молодых людей. Эта программа создана в 1991 г. Федеральным министерством образования и науки. Цель состоит в том, чтобы "дать возможность

молодым людям развить и использовать свой практический, интеллектуальный, социальный и творческий потенциал” (Ортлеб, 1992). Чтобы молодые люди были включены в эту программу содействия, должны быть соблюдены следующие условия:

- законченное обучение по одной из официально признанных учебных профессий;
- молодые люди должны работать по изученной или какой-либо другой профессии;
- они должны быть моложе 25 лет;
- их трудовой стаж должен быть менее трех лет.

Такие же права имеют молодые люди, занятые неполную рабочую неделю и ищущие работу. Кандидаты для включения в программу содействия должны показать следующие способности:

- иметь лучшие результаты на выпускных экзаменах по окончании профподготовки;
- успешно участвовать в межрегиональных соревнованиях по профессии;
- показать хорошие результаты другим путем (например, отзыв с места работы или обучения, а также отзыв профшколы).

Отбор стипендиатов проводят “компетентные инстанции” (палаты). Ежегодно 3000 стипендиатов на федеральном уровне включаются в программу содействия (или примерно 4-5 человек на тысячу выпускников дуальной системы одного года выпуска). Поддержка может оказываться одному стипендиату в течение трех лет, в отдельных случаях – четыре года. Каждый молодой человек получает ежегодно до 3000 марок. В рамках этой программы содействия предусмотрены мероприятия по специализированному повышению квалификации и мероприятия, служащие развитию личности. Центральное место занимают следующие аспекты повышения квалификации: коммуникационный тренинг, менеджмент, руководство коллективом; новые технологии; запоминающие, программируемые устройства управления; изучение иностранных языков, курсы усовершенствования квалификации (реставрация, художественное оформление и т. д.) (см. Материалы Федерального министерства образования и науки, 1993. с. 105 и далее).

Анализ и оценка программы продвижения наиболее способных молодых людей в системе профобразования на сегодняшний день еще не возможны. Проблемы заключаются, например, в идентификации и отборе наиболее способных молодых людей, особенно в тех случаях, когда кандидатов имеется больше, чем предоставленных стипендий. Следующая трудность заключается в определении и оценке мероприятий по содействию одаренным молодым людям в системе профобразования.

Наряду с дискуссией о дифференциации в системе профобучения актуальной темой в политике профобразования является равнозначность профессионального и общего образования. Здесь следует различать два направления.

1. Необходимо поднять качество начальной профессиональной подготовки или усовершенствования квалификации с целью адаптации работника к изменяющемуся содержанию профессии на такой уровень, чтобы они стали для молодежи привлекательной альтернативой учебе в вузе.

2. Обсуждается вопрос об открытии доступа в вуз для получивших профессиональную квалификацию без школьного сертификата. Здесь имеется в виду, что не только диплом мастера, техника, но и сертификат об окончании курсов усовершенствования квалификации дают право посещать высшее учебное заведение. Для получения свидетельства, дающего право поступления в высшее специальное учебное заведение, выпускники системы профобучения могут выбрать два пути: традиционный – через повышенное специальное училище или повышенное профессиональное училище; новый профессиональный путь образования – через дополнительное обучение (третий образовательный путь).

В связи со вторым направлением спорным остается вопрос, как могут быть созданы через профобразование материальные предпосылки для изучения в высшем учебном заведении, например, математики, немецкого языка или иностранных языков. Использование третьего образовательного пути при поступлении в вуз может привести к ослаблению роли профессиональных училищ с полной учебной неделей, таких как дополнительное профессиональное училище, повышенное специальное училище.

Следующим важным аспектом в развитии профобразования является экспериментальное моделирование. Экспериментальное моделирование, школьное или экономическое, является инструментом повышения качества в профессиональном образовании. Оно появилось в связи с возникающими политическими дискуссиями в этой области. Цель экспериментального моделирования: находить ответы на прогнозируемые вопросы и решение актуальных проблем. Тематические разделы, где уже имело место экспериментальное моделирование, следующие:

- обучающие и учебные методы;
- обучающий и консультирующий персонал;
- модернизация содержания профессионального образования;
- средства обучения и другие учебно-вспомогательные средства;
- профессиональное усовершенствование квалификации;
- новые технологии в профобразовании.

Новые тематические разделы:

- получение дополнительной квалификации, переподготовка, восстановление в правах на работу по профессии;
- профессионально ориентированное экологическое образование;
- перенос инноваций в новые федеральные земли;
- ориентированные на европейский уровень профессиональные квалификации.

Последний тематический раздел включает в себя следующие мероприятия: профессионально ориентированное изучение иностранного языка как неотъемлемую составную часть обучения, содействие решению профессиональных задач, развитию партнерских отношений между профшколами на европейском уровне; расширение обучения в системе профобразования, ориентированного на европейские страны (страноведение, профессионально направленные учебные программы Европейского сообщества, Право Европейского сообщества).

Тематический раздел “Профессиональные квалификации, ориентированные на европейский уровень”, свидетельствует о том, что на передний план выдвигается европейская профессионально-образовательная политика. В договоре о Европейском союзе (ЕС) (г. Маастрихт, 1991) общее и профессиональное образование определены в статьях 126 и 127. Согласно ему, Европейское сообщество отвечает за общее и профессиональное образование при сохранении принципа субсидиарного права. Субсидиарный означает поддерживающий, оказывающий помощь. Субсидии обозначают дословно денежные пособия. Под субсидиарным правом понимают общественно-политический принцип, согласно которому вышестоящая общественно-политическая структура (в данном случае Европейское сообщество) берет на себя только такие задачи, выполнить которые не в состоянии нижестоящие организации (здесь государства-члены ЕС). Ответственность за содержание и организацию образования в своей стране несут государства-члены ЕС. Это обозначает, например, что Германия сохраняет за собой дуальную систему профессиональной подготовки.

Компетенция ЕС распространяется лишь на поощрительные мероприятия, но не на сферу регулирования.

Политика ЕС в области профобразования, изложенная в программах действия и рекомендациях в ст. 127 договора в г. Маастрихт, заключается в следующем:

- облегчение адаптации к быстро изменяющейся технике через систему профобразования и переподготовки;
- улучшение качества профобразования для облегчения вхождения в рынок труда;

– содействие мобильности, сотрудничество, а также обмен информацией и опытом в профобразовании.

Программы действия и рекомендации ЕС для профобразования требуют определенных политических директив. Первые руководящие указания содержатся в “Меморандуме комиссии о политике ЕС в области профобучения на 90-е годы”.

Деятельностно ориентированное обучение

Основные принципы деятельностно ориентированного обучения изложены в п. В. 3. Концепция ключевых квалификаций в профессиональном образовании. Они показывают, что это обучение соответствует дидактико-методическим требованиям новых Положений об организации профессиональной подготовки (1987). Так, Федеральная земля Бавария с 1991 по 1995 гг. проводит модельные испытания развития межпредметных связей в профшколе, где в центре внимания находится деятельностно ориентированное обучение. Модельные испытания осуществляются в 26 профшколах Баварии по группировкам профессий: металлотехника, химия, электротехника, экономика и управление. Автор книги принимает участие в научном сопровождении модельного проекта.

На рис. 1 показан расширенный каталог ключевых квалификаций. Более современные концепции анализа ключевых квалификаций можно прочитать в работах ученых Г. Бунка, Ф. Цедлера (1991) и Г. Хюфнера (1992). Для практики образования важно, чтобы необходимые для развития ключевых квалификаций способности соответствовали квалификационным требованиям рынка труда. Собственно говоря, развитие этих способностей еще раньше рассматривалось педагогикой периода реформ первой трети 20 века как важная задача всестороннего образования. Но если тогда это было скорее педагогическое пророчество, то сейчас эта задача является квалификационным требованием системы занятости и целью профессионального образования в профшколе и на предприятии. В концепции ключевых квалификаций заложено развитие гуманитарных способностей, которые, с одной стороны, служат самому человеку, а с другой – востребованы в наибольшей степени системой занятости.

Ключевые квалификации могут сформироваться лишь в том случае, если в профшколах предусматривается создание открытых, комплексных ситуаций, в которых ученики сами формируют учебный процесс. Учитель становится при этом консультантом учеников в процессе обучения.

<p>Материальные знания и навыки</p>	<p>Профессионально-практические знания и навыки большого радиуса действия: измерительная техника, охрана труда, техническое обслуживание машин, умения преобразовывать рабочие инструкции в форме чертежей в планы действия, находить дефекты и причины помех, работать экономно и с перспективой на будущее; чтение, применение и разработка технической документации, планирование и управление рабочими процессами, а также контроль и оценка результатов</p> <p>Общеобразовательные знания и навыки межпрофессионального характера: техника культуры, знания иностранных языков, техническое и экономическое общее образование</p>
<p>Формальные способности (когнитивная сфера)</p>	<p>Способность к самостоятельному мышлению и учению: анализ и синтез, креативность, понимание техники, способность к переносу (по ассоциации), решение проблем, способность давать оценку, критическое мышление</p>
<p>Формальные способности (психомоторная сфера)</p>	<p>Общие профессионально-моторные способности: координация действий, быстрота реакции, ловкость рук, способность к концентрации, чувство бережного отношения к материалу и инструменту.</p>
<p>Личные способности</p>	<p>Наличие хороших рабочих качеств: точности, надежности, стремления к качеству в работе, достоверности, чувства ответственности и долга</p> <p>Способности, характеризующие конкретные лица: самостоятельность, способность к критике, самоуверенность, оптимизм, готовность к достижению успехов</p> <p>Нравственные способности: действия в соответствии с моральными нормами и правилами, осознание ответственности за решение экологических проблем</p>
<p>Социальные способности</p>	<p>Умение вести себя в коллективе при выполнении групповых заданий: готовность к кооперации, контактное поведение, способность к коммуникации, толерантность, справедливость, искренность, чувство коллективизма</p>

Рис. 1 Расширенный каталог ключевых квалификаций (см. п. В. 3)

Деятельностно ориентированное обучение – это путь к передаче ключевых квалификаций. В эпоху педагогики периода реформ основные подходы к концепции деятельностно ориентированного обучения были сформулированы немецким педагогом Г. Кершенштайнером в Мюнхене. Именно город Мюнхен имеет для этого обучения обоснованную Г. Кершенштайнером и ставшую всемирно известной традицию. Эти положения следует далее развивать и актуализировать в соответствии с новыми требованиями времени.

Деятельностно ориентированное обучение – это концепция обучения, но еще не метод обучения. Существуют различные методы, которые развивают эту концепцию, например, метод проектов, экспериментальное, ориентированное на применение обучение по методу на основе примера, игра по плану (см. п. В. 3).

Под деятельностно ориентированным обучением следует понимать, что профобучение предусматривает не только передачу теоретических предпосылок умения действовать на практике, но и изучение самих действий в профшколе. Теория усваивается посредством решения все более комплексных профессионально-практических задач. Это можно пояснить на следующем примере. Во время занятия готовится станок с ЧПУ для определенного производственного задания. Например, в момент включения и закрепления исходной точки обрабатываемого изделия (начало отсчета) теория передается через системы координат машин и через начало отсчета. Из действий учеников, независимо от того, происходят они на модели или на реальном станке, выводятся обобщающие вопросы по теории.

Описание понятия деятельностно ориентированного обучения дано на рис. 2. При этой форме обучения происходит многократный цикл, триада: восприятие, мышление, действие. Эти три компонента “вложены один в другой”.

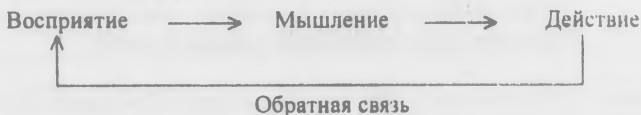


Рис. 2. Обучение “полным действиям” как главный элемент деятельностно ориентированного обучения

К компонентам восприятия и мышления относится действие. Восприятие и мышление могут быть ориентированы на применение в профессиональной деятельности вне школы и представлять собой теорию как руководство к действию. Но восприятие и мышление только тогда станут “полными”, если они преобразовываются в действие. Действие обратно воздействует на восприятие и мышление, изменяя и расширяя оба компонента. Другими словами, через восприятие и мышление объясняют и управляют действиями, через действие развиваются восприятие и мышление.

Занятия по теории специальности в профшколе подвержены опасности остановиться на уровне восприятия или мышления без действия. Тогда учение превращается в простое рассмотрение или чистое размышление, и вновь звучит обоснованная критика профшколы, заключающаяся в том, что профшкола “звонит словами”, вместо того чтобы предлагать практический опыт. Хотя сейчас преподается предмет “Практика по специальности”, но интеграция теории специальности и практики по специальности удается далеко не всегда. В результате разделения предметов компоненты деятельностно ориентированного обучения отделяются друг от друга на этапе мышление-действие, а также при обратной связи на этапе – действие-восприятие.

Деятельностно ориентированное обучение имеет целью передачу профессиональной компетенции действий. Она заключается в следующем:

- в специальной компетенции;
- компетенции в выборе метода;
- социальной компетенции.

Специальная компетенция предполагает наличие специальных знаний и навыков.

К методической компетенции относится умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач. Сюда входит самостоятельное овладение новыми знаниями, способностями и навыками. Последнее относится также к учебной компетенции, выделяется отдельно. По мнению автора, учебную компетенцию в данном контексте следует отнести к методической компетенции.

Социальная компетенция подчеркивает, с одной стороны, аспект развития положительного представления о своей личности. С другой – речь идет о способности общения с другими людьми и, следовательно, об умении вести себя в коллективе при выполнении групповых заданий.

Ключевые квалификации необходимы при овладении специальной, методической и социальной компетенциями. Для овладения специальной компетенцией необходимы главным образом материальные знания и навыки. Для методической компетенции требуются формальные способно-

сти в когнитивной сфере. Социальная компетенция отражена в концепции развития ключевых квалификаций (социальные и личные способности, особенно с точки зрения развития отдельной личности).

Следует еще отметить, что невозможно изолированно друг от друга овладевать специальной, методической и социальной компетенциями. Три компонента профессиональной компетенции действия можно изучить только интегрированно.

Рис. 3 показывает, как специальная, методическая и социальная компетенции пересекаются между собой. Так, например, к материальной ключевой квалификации "Умение находить дефекты и причины помех" (см. рис. 1) относятся специальная компетенция и методическая компетенция. Эта ключевая квалификация лежит в поле пересечения специальной и методической компетенций.

Следует указать, что при определении профессиональной компетенции действий объединяются иногда специальная и методическая компетенции. Рядом с ними стоят социальная и персональная компетенции. Социальная компетенция связана с умениями общаться с другими людьми, вести себя в коллективе при выполнении групповых заданий (см. рис. 1 Социальные способности в концепции ключевых квалификаций). Личная компетенция касается развития положительного представления о своей личности. Здесь могут быть отражены собственные способности во взаимосвязи с мотивационными и эмоциональными аспектами развития личности (см. рис. 1. Личные способности в концепции ключевых квалификаций).

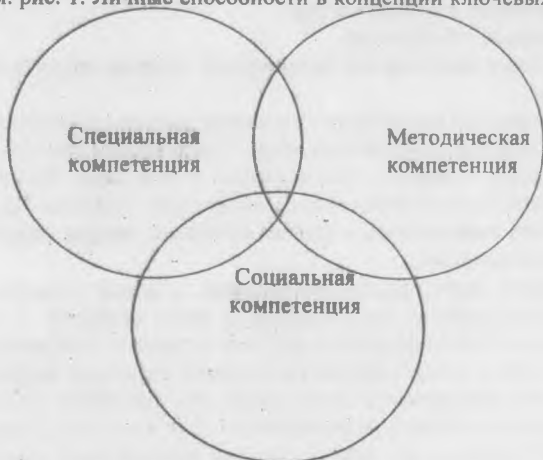


Рис. 3. Специальная, методическая и социальная компетенции и их поля пересечений

В профшколе, особенно в ремесленно-технических классах, в настоящее время отмечается все большее противоречие (см. Х. Хорнунг, 1991). С одной стороны, имеются содержательно насыщенные теоретические требования новых учебных программ на основе новых Положений об организации профессиональной подготовки. С другой стороны, уровень успеваемости в классах профшкол, особенно сформированных из работающих на малых и средних предприятиях в промышленности и ремесленничестве, отстает от уровня требований, имеющихся в учебных программах.

Наряду с проведением дополнительных занятий для отстающих деятельностно ориентированное обучение предполагает два пути решения этой проблемы:

1. Если целью профессионального образования должна стать передача ключевых квалификаций, тогда деятельностно ориентированное обучение является пригодным для этого путем. Такой путь требует соответствующей учебной программы, которая устраняет перегрузку материалом. Современные, ориентированные на учебные цели учебные программы меняются в пользу будущих программ, ориентированных на деятельность.

2. Слабоуспевающие ученики лучше понимают теоретические рассуждения, если они обучаются "полным действиям". Так, например, метод обучения, ориентированный на реализацию проектов, хорошо зарекомендовал себя во время одногодичной базовой профессиональной подготовки.

Для освоения новой техники и технологий, как программирование управляемых компьютером станков, запоминающе-программируемые устройства, автоматизированная техника, микропроцессорная техника и т. д., на первый план выдвигается деятельностно ориентированное обучение на конкретном приборе. Новая техника состоит все больше из комплексных систем. Для ее овладения необходима тесная связь теории и практики, на первый план выдвигается разработка системы действий.

С использованием новой техники расширяется сфера обучения, которая относится к области смешанных учебных курсов и деятельностно ориентированного обучения (см. Г. Грюнер, 1979). Смешанные учебные курсы расположены между профессионально-теоретическими и профессионально-практическими учебными курсами (рис. 4).

Профессионально-теоретические учебные курсы	Смешанные учебные курсы	Профессионально-практические учебные курсы
---	-------------------------	--

Рис. 4. Формы учебных курсов

Профессионально-теоретические учебные курсы (по Г. Грюнеру), например учение о прочности, математические вычисления, элементы машин, электротехнические основы, имеют сильную собственную динамику. Они могут изучаться вне зависимости от выполнения операций вручную. Их учебная среда – это классная комната, где в первую очередь достигаются когнитивные учебные цели.

Профессионально-практические учебные курсы, где происходит формирование навыков, например, металлообработки, сварочных процессов и т. д., проводятся с целью приобретения специальных практических умений и навыков. При этом достигаются прежде всего профессионально-моторные учебные цели. Их учебная среда – большей частью предприятие, даже если профшкола также проводит практику по специальности.

Смешанные учебные курсы (по Г. Грюнеру) – это курсы по электронике, гидравлике и пневматике, которые соединяют освоение навыков, манипуляций и операций с изучением данных, понятий. Это достигается с помощью опытов и рабочих испытаний. Учебные цели в когнитивной и психомоторной сферах при смешанных учебных курсах наиболее тесно соединены друг с другом. Учебный процесс осуществляется в учебных помещениях, комбинированных из класса, учебной мастерской на предприятии и школьной лаборатории. Сейчас такие помещения называются кратко специальными кабинетами. Они позволяют проводить при необходимости прямое переоснащение кабинета для теоретических занятий в демонстрационное или рабочее помещение для проведения эксперимента.

С точки зрения психологии учения существует ряд других аргументов в пользу деятельностно ориентированного обучения. Так, согласно исследованиям Б. Вайдена (1990), учение во время деятельности повышает способности к приобретению знаний, к переносу по ассоциации (трансфер) и мотивацию. Рис. 5 показывает преимущества деятельностно ориентированного обучения в сферах приобретения знаний, трансфер и мотивацию с точки зрения психологии учения.

Понятие “попасть в струю” на рис. 5 под заголовком “Мотивация” требует объяснения. Если деятельность оценивается как успешная и обучающийся в учебной деятельности добивается все больших успехов, то это состояние на бытовом, разговорном языке называется “попасть в струю”. Это характерно для любого вида деятельности.

С точки зрения педагогики следует констатировать, что в последнее время учениками профшколы становятся большей частью молодые взрослые. Средний возраст обучающихся в старых федеральных землях составлял в 1991 г. 19 лет (по данным Федерального министерства образования и науки, 1993). Взрослые вправе рассчитывать на практически направленное обучение, тесно связанное с реальной деятельностью. Логика, самоуправ-

ление и самоопределение играют при этом важную роль. Деятельностно ориентированное обучение соответствует этим параметрам.

Деятельностно ориентированное обучение, предусматривающее обучение "полным действиям", требует знания межпредметных связей.

**Преимущества учения
во время деятельности
с точки зрения психологии учения**

Приобретение знаний	Трансфер	Мотивация
<ul style="list-style-type: none"> – многосторонняя и интенсивная обработка информации – информации применяются для решения проблем – знания приобретаются в рамках структурированных действий, таким же образом накапливаются 	<ul style="list-style-type: none"> – учение на основе действий передает не только декларативное знание (что), но так же процедурное (как) и через принципы (почему) 	<ul style="list-style-type: none"> – регулирование соответствия задачи и умений – высокий уровень учебного контроля через цели, методы и распределение времени – хорошие шансы для испытания состояния "попасть в струю" – действие рассматривается человеком как самовознаграждающееся – постижение смысла через тесную связь с практикой

Рис. 5. Преимущества деятельностно ориентированного обучения с точки зрения психологии учения (по Б. Вайнденманну)

Межпредметное обучение

Термин “межпредметное обучение” – многозначный. Такое обучение можно рассматривать в порядке повышающейся комплексности как обучение на трех ступенях (рис. 6).

I Ступень	Объединяющая несколько предметов
	Сохранение деления на предметы
II Ступень	Межпредметное обучение
	Отмена деления на учебные предметы
III Ступень	Межпредметное и деятельностно ориентированное обучение
	II ступень совместно с деятельностно ориентированным обучением

Рис. 6. Ступени межпредметного обучения

На первой ступени предполагается обучение, объединяющее несколько предметов. Речь идет о тематической связи отдельных учебных предметов, например, теории специальности, математики, черчения по специальности, практики по специальности. При межпредметном обучении конкретизированный тематический план составляется таким образом, что, например, тема “Посадка, пригонка” согласно учебной программе объясняется на одном дидактическом уровне по теории специальности, математике, черчению по специальности, практике по специальности. Таким образом, у учеников легче создать целостное представление по этой теме. Деление на предметы на I ступени межпредметного обучения не отменяется.

На второй ступени межпредметного обучения упраздняется деление на отдельные предметы по родственным учебным областям. В центре внимания находится комплексная учебная тема, работа по которой может продолжаться длительное время (например, до 50 учебных часов). Исходя из комплексной учебной темы (например, соединительные сети и управление ими или закалка стальной пластины) определяют, какой вклад может

внести тот или иной конкретный предмет в ее раскрытие. Ученик получает целостное представление по комплексной учебной теме.

Третья ступень межпредметного обучения включает в себя вторую ступень совместно с деятельностно ориентированным обучением.

В однопрофильных классах по профессиям промышленного механика, механика по обработке резанием, механика-инструментальщика (второй год обучения) компьютерную технику можно изучать на третьей ступени межпредметного обучения. В профшколах с неполной учебной неделей в дуальной системе межпредметное обучение проводится два учебных часа в неделю. За 18 недель количество часов 36. Ориентация на действие состоит в том, что теоретические положения могут быть самостоятельно повторно проверены учеником на модели или реальной машине. Происходит усвоение специально-теоретического знания через непосредственную обратную связь с профессиональной практикой. Об актуальности межпредметного и деятельностно ориентированного обучения свидетельствуют реформаторско-педагогические, учебно-теоретические и учебно-психологические течения.

На необходимость этой формы обучения в профшколах указывает еще следующий факт. Начало этого столетия характеризуется "тейлористской организацией труда". Ученый в области труда Тейлор (1815-1915) создал научное управление производством, что привело к высокому уровню разделения труда, особенно в промышленности (см. А. Шелтен, 1991, с. 11 и далее). Концепция "тейлористской организации труда" в начале этого столетия была последовательно внедрена в практику автомобилестроения Фордом и представляла собой первую революцию в автомобильной промышленности. Характерные признаки тейлористской организации труда состоят в следующем: производственный процесс подразделяется на отдельные легко выполнимые участки работ;

– отдельные участки можно в совершенстве освоить за относительно короткое время;

– благодаря оптимальной организации производственного процесса и рабочих мест можно работать намного продуктивнее, чем по единой ремесленной системе организации труда;

– больше товаров можно производить по более низким ценам и получать более высокую зарплату.

Для отдельного работника объем работы уменьшается и сужается пространство для действий. Он становится специалистом в очень узкой области.

Тейлористской организации труда в системе образования соответствует обучение, подразделяющееся на отдельные дисциплины. Отдельные предметы преподают специально подготовленные учителя.

В процессе технико-экономического развития на первый план в настоящее время все более выдвигаются рабочие концепции, отталкивающиеся от тейлористской организации труда. Гибкая автоматизация производства мало соотносится с высоким уровнем разделения труда. Все большим спросом пользуется частично самостоятельная групповая работа при децентрализованной организации труда. Единые, комплексные производственные концепции приобретают важное значение (см. А. Шелтен, 1991; Х. Керн, М. Шуманн, 1984). В связи с этим в автомобилестроительной промышленности говорят о второй революции. Под этим подразумевают гибкое производство. От этой концепции ожидают, что она придет на смену тейлористской концепции организации труда.

Идея гибкого производства пришла из Японии, термин – из Северной Америки. При гибком производстве маленькие, самостоятельные группы работников производят различные продукты, сочетая ремесленнический и поточный методы производства. Преимущества ремесленного производства соединяются с преимуществами массового производства. От ремесленничества происходят гибкость и качество. Поточное производство обеспечивает скорость и низкие издержки в расчете на единицу времени. Гибкие предприятия дают работу организованным в малые коллективы, разносторонне обученным работникам и применяют высокоточные, автоматизированные машины, чтобы производить большое количество продукции самого разного ассортимента. Система производства является гибкой, потому что она требует меньших затрат, чем традиционное массовое производство: половину труда рабочих, половину производственных площадей, инвестиций, времени на создание нового изделия и т. д. (см. И. Вомак, 1992).

Системе образования единой флексибной производственной концепции соответствует межпредметное и деятельностно ориентированное обучение. Цель этого образования описана в концепции ключевых квалификаций. Изменения в процессе производства повлекли за собой изменения форм обучения, а именно актуализировали межпредметное и деятельностно ориентированное обучение.

Типичные признаки межпредметного и деятельностно ориентированного обучения

В процессе модельного эксперимента “Межпредметные связи в профшколе” учителя профшколы при обучении, например, профессиям электромонтера и электромеханика, в г. Мюнхене, Бавария добились вы-

сокого уровня развития межпредметного и деятельностно ориентированного обучения.

В ходе эксперимента были выявлены типичные признаки межпредметного и деятельностно ориентированного обучения (III ступень):

- разрабатывается комплексная постановка задачи, например, дополнительное изобретение управления большими воротами на колесах, которые закрывают въезд в школьный двор. Учениками разрабатывается запоминающе-программируемое управление, испытывается на модели и пускается в действие;

- класс расформируется, ученики работают в рабочих коллективах (группах);

- классная комната представляет собой специально оборудованное помещение. В одной части этого помещения идет обучение теории, в другой части – практическая работа учеников над экспериментом;

- ученики работают самостоятельно. Учитель предоставляет им в распоряжение рабочую документацию, например, направляющие тексты, специальную литературу, рабочие листки;

- группы работают в соответствии с их собственными возможностями с различной скоростью. Учитель имеет возможность индивидуально работать с более слабыми учениками или группами;

- учитель организует формы самостоятельной учебной работы для своих учеников. Урок больше не планируется точно по времени и содержанию. Управление уроком осуществляется уже не только учителем, но также учениками;

- учитель должен гибко реагировать на непредвиденные, детально разработанные вопросы, ситуации и проблемы. Он сопровождает в качестве консультанта учебный процесс учеников;

- учитель должен со знанием дела обращаться с используемым оборудованием, программами, инструментами.

Основные параметры межпредметного и деятельностно ориентированного обучения

В немецкой профессиональной педагогике выделяются четыре основных параметра, характеризующих межпредметное и деятельностно ориентированное обучение (см. А. Шелтен, 1992, рис. 7):

- интегрированное, специально оборудованное помещение: классная комната – это специальный кабинет, разделенный на отдельные секции: секция для обучения теории и рабочая – для работы с экспериментальными устройствами, машинами и приборами (например, для группы смеж-

ных профессий по электротехнике кабинет делится на участки для обучения теории, коммуникационный и измерительный, а также, для работы на персональном компьютере). Интегрированный специальный кабинет создает подготовленную среду, необходимую для межпредметного и деятельностно ориентированного обучения;

– комплексные постановка задач и учебная область: разрабатывается постановка задач, охватывающая различные аспекты с ориентацией на практическую деятельность учащихся. Постановка задач, например, для учебной области – техника автоматического управления – рассчитана на одну-две недели при блочном обучении или на несколько недель при обучении неполную учебную неделю в дуальной системе. Конкретная учебная область объединяет ряд учебных целей различных предметов, например, теории специальности, математики, черчения по специальности, практики по специальности. Сюда могут входить учебные цели предметов немецкий язык, социология;

– внутреннее дифференцирование: класс расформирован. Ученики работают в рабочих коллективах (группах). Группы работают в соответствии с их собственными возможностями, с различной, независимой от учителя скоростью обучения. Учитель имеет возможность работать индивидуально со слабоуспевающими учениками;

– изменившаяся роль учителя: учитель организует формы самостоятельного обучения для своих учеников. Он предоставляет в их распоряжение рабочую документацию, например, направляющие тексты, специальную литературу, рабочие листки. Урок больше не планируется учителем точно по времени и по содержанию. Управление уроком осуществляется уже не только учителем, но также учениками. Учитель должен гибко реагировать на непредвиденные вопросы, ситуации и проблемы. Учитель выступает в роли консультанта в процессе обучения.

Опыт модельного испытания межпредметного и деятельностно ориентированного обучения показывает, что вначале учителя сталкиваются с двумя трудностями. Эти трудности состоят:

а) в упорядоченности действий;

б) в допуске различных, независимых от учителя скоростей обучения.

Деятельностно ориентированное обучение требует упорядоченных, системных действий (а). Учителя, имеющие большой опыт в традиционном обучении, испытывают часто трудности в последовательном переключении с предметно-системного обучения на деятельностно системное обучение.

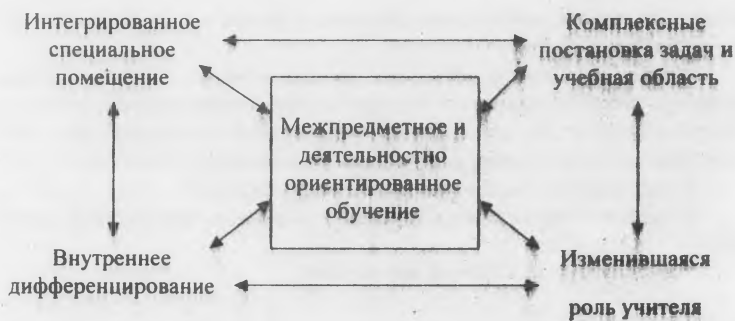


Рис. 7. Параметры межпредметного и деятельностно ориентированного обучения в профшколе

Допуск различных, независимых от учителя скоростей обучения касается параметра "внутреннее дифференцирование" (см. рис. 7, б). У учителей существует тенденция проводить межпредметное и деятельностно ориентированное обучение со всеми в одинаковом темпе. Однако необходимо допускать и учитывать различные уровни развития отдельных учеников. Это даст возможность учителю оказывать помощь слабоуспевающим ученикам.

В связи с допуском различных скоростей обучения еще Г. Кершенштайнер приводил подобные положения для трудовой школы. Так, в 1906 г. в своем докладе о продуктивной работе и ее воспитательном значении знаменитый педагог писал: "Нельзя заставить орла выполнять те же самые летательные упражнения, которые присущи воробью. Только тот может считаться самым искусным педагогом-методистом, который умеет так построить свой урок, чтобы любому дарованию нашлась соответствующая ему трудность ... Точно так же при подъеме в горы каждый проходит за час столько, сколько позволяют ему силы. Наша современная односторонняя школьная система обеспечивает лишь "равномерную помощь", которая нередко перегружает слабого и, наоборот, заставляет скучать сильного" (Г. Кершенштайнер, 1979).

Эксперименты с межпредметным и деятельностно ориентированным обучением в профшколе Баварии свидетельствуют о вновь встречающемся феномене. Он был еще подмечен в эпоху педагогики периода реформ Марией Монтессори и Петером Петерсеном. Это разряженная и в то же время концентрированная атмосфера, в которой совместно работают ученики и

учителя! Эта работа свободна от поурочного ритма, и в то же время она может длиться до вечера.

Ученики профшколы, большей частью молодые взрослые, очень дифференцированно оценивают межпредметное и деятельностно ориентированное обучение. Их суждения преимущественно положительные. Автором приводятся три наиболее типичных высказывания учеников:

“Учитель сейчас скорее сотрудник, чем начальник”.

“Я предпочитаю этот вид обучения, т. к. в нем можно активно участвовать”.

“Наконец, я знаю, почему я это изучаю”.

Указания к планированию межпредметного и деятельностно ориентированного обучения

Межпредметное и деятельностно ориентированное обучение требует разработки материалов для самостоятельного изучения учениками. Работа над этими материалами требует наличия направляющих текстов и направляющих указаний. На рис. 8 схематично показан образ действий при составлении этих вопросов и указаний. Прямые стрелки указывают на образ действий учителя. Пунктирные стрелки отражают действия учеников во время работы с направляющими текстами и указаниями.

Для комплексной постановки задач учитель определяет сначала порядок действий, составляя регуляцию действий (см. рис. 8). Только потом он проверяет, какая теория (Знания на рис. 8) необходима для отработки регуляции действий. Если оказывается, что содержание учебной программы не соответствует выработанной задаче, тогда задачу необходимо изменить. Для выбранного учебного материала следует определить источники информации, которые содержат актуальные для практической деятельности знания. Важно подчеркнуть, что учителем самостоятельно должны составляться обучающие тексты в соответствии с конкретной постановкой задач.

Только полученные таким образом источники информации приводят к направляющим текстам и указаниям, побуждающим в свою очередь к усвоению важного для практических действий знания.

Ученик действует в обратном направлении. Вначале в его распоряжении находятся направляющие тексты и указания. Они связаны с информирующим разделом. Последние открывают содержание учебного материала. Оно дает в итоге знания, обеспечивающие выполнение частных действий в системе управления своими действиями.

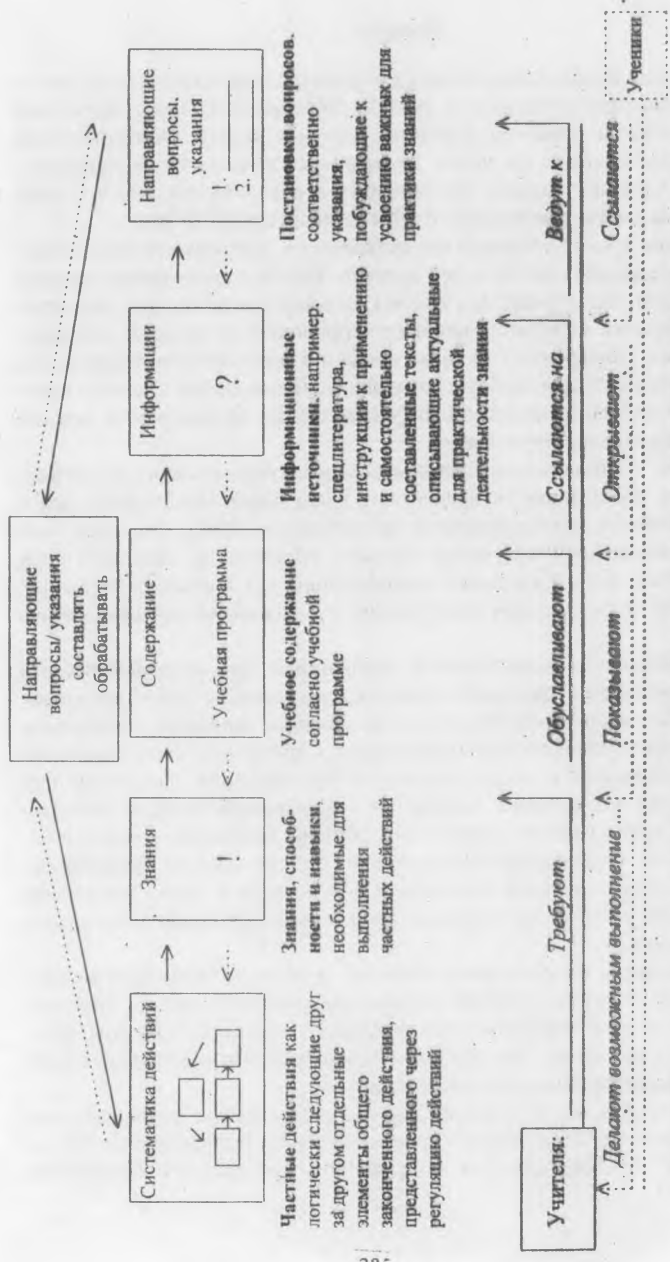


Рис. 8. Схема составления и обработки направляющих вопросов и указаний при междисциплинарном и деятельностно ориентированном обучении (А. Шелтен совместно с Ф. Тенбергом и К. Глётлером)

Выводы

В старых федеральных землях в последние годы наблюдалось достаточное количество ученических мест на предприятии. Здесь на первый план выдвигается проблема дефицита молодых кадров. Обеспеченность ученическими местами для новых федеральных земель еще не удовлетворительная. Средний возраст обучающихся в дуальной системе в старых федеральных землях увеличился. В 1991 г. он составлял 19 лет.

С точки зрения немецкой общественности дуальная система профобучения подвергается все большей критике. Критика заключается главным образом в том, что эта система для все большей части хорошо подготовленной молодежи становится непривлекательной и не является альтернативой учебе в университете. В то же время дуальная система остается, как и прежде, закрытой для слабоуспевающих молодых людей. Систему необходимо расширить посредством дифференциации на верхнем и нижнем уровнях квалификационной шкалы.

Исходя из постановки проблемы, перспективы школьного профессионального образования заключаются в следующем. Необходимо таким образом развивать неакадемическое профобучение, чтобы оно стало достойной альтернативой получения высшего образования. Для этой цели предусмотрены дополнительные квалификации для хорошо успевающих молодых взрослых с правом поступления в специальное высшее учебное заведение.

Убедительной дидактической концепцией для неакадемического профессионального образования является деятельностно ориентированное обучение. Благодаря этой концепции профшколы занимают центральное место в общественной системе образования. Собственное специальное образование смещается в сферу повышения квалификации. Начальная профессиональная подготовка и повышение квалификации должны быть тесно связаны друг с другом. Профшколы обязаны принимать участие в мероприятиях по повышению квалификации, причем система дуальной начальной профессиональной подготовки переносится в сферу повышения квалификации с целью адаптации к новым социально-профессиональным условиям труда.

Актуальным направлением политики в области профобразования с 1991 г. следует назвать систему поощрения особо одаренных. Ежегодно 0,5 % выпускников профобучения получают помощь со стороны федерального правительства. Это приблизительно 3000 стипендиатов в год, которым оказывается помощь в течение трех лет.

В Германии, как и в других европейских странах, на первый план выдвигается политика в области профессионального образования. По договору о ЕС (г. Маастрихт) в компетенцию Европейского Сообщества

входит общее и профессиональное образование при соблюдении принципа субсидиарного права. Причем, компетенция ЕС распространяется на меры содействия, но не регулирования.

Деятельностно ориентированное обучение обеспечивает передачу профессиональной компетенции действия. Она определяется через специальную, методическую и социальную компетенции. Важную роль в деятельностно ориентированном обучении играют системные действия. Приобретение ключевых квалификаций на занятиях в профшколе занимают главное место в концепции деятельностно ориентированного обучения.

На высшей ступени межпредметного обучения отменяется деление на учебные предметы, и занятие проводится с ориентацией на действия.

Концепция гибкого производства становится актуальной для современного уровня развития промышленности. Этой концепции в области образования соответствует концепция межпредметного и деятельностно ориентированного обучения.

Определяющими величинами межпредметного и деятельностно ориентированного обучения являются интегрированное специальное помещение, комплексная постановка задач в соединении с областью обучения, внутреннее дифференцирование и изменившаяся роль учителя. Интегрированное специальное помещение расширяет наряду с учебным демонстрационным помещением, лабораторией и учебной мастерской понятие "учебная среда – профшкола".

Важные понятия и концепции

Баланс ученических мест на предприятии .

Актуальные проблемы дуальной системы профобучения.

Перспективы школьного профессионального обучения.

Повышение квалификации в профессиональных школах.

Дифференциация в профобучении.

Равноценность профессионального и общего образования.

Система поощрения одаренных в профобразовании.

Европейская политика в области профобразования.

Деятельностно ориентированное обучение.

Профессиональная компетенция действий (специальная, методическая и социальная компетенции).

Систематика действий: регуляция действий.

Преимущества деятельностно ориентированного обучения с точки зрения психологии учения.

Ступени межпредметного обучения.

Гибкое производство.

Четыре определяющие величины межпредметного и деятельностно ориентированного обучения (интегрированное специальное помещение, комплексная постановка задач и область изучения, внутреннее дифференцирование, изменяющаяся роль учителя).

Указания по планированию межпредметного и деятельностно ориентированного обучения.

А. Шелтен

Введение в профессиональную педагогику

Учебное пособие

Редактор С. И. Калинкина

**Печатается по решению редакционно-издательского совета университета
Лицензия ЛР № 040328**

**Подписано в печать 26.06.96. Формат 60 x 84 / 16. Бумага писчая №1
Усл. печ. л. 18,0. Уч.-изд. л. 19,0. Тираж 500 экз. Заказ № 36**

**Издательство Уральского государственного профессионально-педагогического университета, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11
Размножено в типографии УрО РАН.**