

ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 377 + 378

Т. М. Аминов

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается одна из возможных концепций историко-педагогического исследования, построенная в логике целостного педагогического процесса. Раскрываются методы, функции, уровни формирования знания, способствующие познанию и осмыслению историко-педагогической теории и практики.

Ключевые слова: историко-педагогическое исследование, педагогический процесс, концепция, метод, функция, уровни знания.

The article substantiates one of the possible conceptions of historical and pedagogical investigation, which is constructed in a logic of the whole pedagogical process. There are revealed the methods, functions, rates of knowledge forming, promoting with cognition and comprehension of the historical and pedagogical theory and practice.

Key words: historical and pedagogical investigation, pedagogical process, conception, method, function, rates of knowledge.

Потребность в новых теориях, подходах и технологиях, необходимых в педагогическом процессе, имеет закономерную тенденцию возрастать, что очевидно и обусловлено постоянным обновлением общества и отдельной личности. Не случайно сегодня мы являемся свидетелями возникновения бесчисленного множества педагогических теорий, концепций и взглядов. Явление само по себе закономерное и позитивное. Но все ли так гладко? Порой, читая какую-либо работу, претендующую на педагогическую новацию, ловишь себя на мысли, что все это уже давно известно. Здесь уместно вспомнить выражение Питера Лоренса: «Нет ничего нового под солнцем, но есть кое-что старое, чего мы не знаем». Отметим лишь одну причину заблуждений мнимых новаторов: слабое знание истории педагогической мысли и того опыта, который столетиями культивировался системой образования. В последнее время наблюдается увеличение интереса к историко-педагогическим исследованиям. Правда, этот интерес относительный, но тем не менее факт обнадеживающий. Процесс разработки подобных исследований нужно только приветствовать. Однако и здесь достаточно много проблем.

Во-первых, количество как региональных, так и общероссийских историко-педагогических работ в целом недостаточно. Об этом неоднократно высказывались различные ученые, председатели диссертационных советов,

члены ВАК (В. С. Леднев, Е. В. Ткаченко, А. С. Белкин и др.). Во-вторых, заметно страдает качественная составляющая историко-педагогических работ, что является, безусловно, их главным недостатком. Среди проблем этого ряда отсутствие системности в интерпретации педагогических явлений, эклектичность и противоречивость изложения исторических фактов, нехватка аналитики. Порой работа больше схожа с трудом архивариуса, чем с исследованием историка педагогики. Причиной подобных ошибок мы считаем отсутствие строго обозначенной концептуальной основы историко-педагогического исследования. В этом отношении чисто исторические исследования, на наш взгляд, более корректны, так как в исторической науке методологические аспекты разработаны лучше.

Кроме вышеназванных проблем, необходимо отметить слабую работанность категориального аппарата, методов, функций, уровней формирования знания, в рамках которых возможно познание и осмысление историко-педагогической теории и практики, расплывчатость принципов отбора материала исследования, выявления закономерностей исследуемого явления и многое другое.

В этой статье предлагается возможный вариант решения указанных проблем. Для конкретизации рассуждений за основу мы взяли исследование истории профессионального образования. Предлагаемая нами концепция базируется на идее целостного педагогического процесса, логика и структура которого использовались при раскрытии отдельных направлений профессионального образования. Параллельно с «чисто» историческими фактами (особенностями и условиями жизнедеятельности социальных систем рассматриваемого времени, связью образовательных учреждений с внешней средой и др.) были подвергнуты анализу такие компоненты профессионального образования, как закономерности и принципы организации целостного педагогического процесса в профессиональных учебных заведениях, а также цели, задачи, содержание, формы, методы, средства, собственно процесс целереализации, результаты деятельности образовательных систем и их оценка.

Соглашаясь с тем, что любая схема «обедняет» и не раскрывает всей сути рассматриваемого явления, тем не менее мы приводим собственную схему педагогического процесса, созданную с опорой на современные научные разработки В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, В. С. Ильина, В. В. Краевского, Б. Т. Лихачева, В. А. Сластенина, И. П. Смирнова, С. А. Смирнова, Е. В. Ткаченко и др.

У В. В. Краевского понятие «педагогический процесс» синонимично понятию «образовательный процесс». Рассматривая процесс как смену состояний системы, ученый утверждает, что образовательный процесс есть смена состояний системы образования как деятельности: «педагогический процесс – это деятельность в ее динамике, в движении» [5, с. 33]. Автор делает основной акцент на процессуальности, деятельности в педагогическом процессе, который есть единство воспитания, обучения и всех составляющих его элементов: целей, задач и др. [5, с. 35].

Характеризуя воспитание, В. И. Андреев отмечает, что оно является «одним из видов человеческой деятельности, которая преимущественно осуществляется в ситуациях педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанником при управлении учебной, игровой, трудовой и другими видами деятельности и общения воспитанника с целью развития его личности...» [1, с. 19]. В данном определении проводится явная, на наш взгляд, параллель с педагогическим процессом.

Группа авторов под руководством В. А. Сластенина представляет педагогический процесс в качестве специально организованного взаимодействия педагогов и воспитанников, направленного на решение развивающих и образовательных задач [12, с. 138].

Более широкое, но достаточно созвучное с предыдущим мнением определение воспитания в педагогическом смысле встречаем у Е. В. Ткаченко и И. П. Смирнова. Они рассматривают данное явление как «целенаправленный, специально организованный процесс социального взаимодействия педагогов и обучаемых, их развивающихся отношений в целостной системе социального пространства образовательного учреждения» [14, с. 5]. Аналогичная интерпретация дается и С. А. Смирновым, который видит педагогический процесс как специально организованное взаимодействие (цепочка взаимодействий старшего и младшего: обучающего и обучаемого). Целью этого взаимодействия является передача старшими и освоение младшими социального опыта, необходимого для жизни и труда в обществе.

Расширяя приведенные положения, в отношении педагогического процесса мы утверждаем следующее: во-первых, в нем четко прослеживается диада «процесс – деятельность», в которой вторая является родовым понятием по отношению к первому? [14]; во-вторых, процесс есть взаимодействие, т. е. он обязательно носит двусторонний характер; в-третьих, это взаимодействие имеет специально организованный профессиональный характер; в-четвертых, деятельность педагога заключается в управлении.

Таким образом, педагогический процесс есть целостная система взаимосвязанных между собой действий педагога и воспитанника, которые обусловлены строго заданной логикой. Структура педагогического процесса представлена на рисунке.

Воспитатель и воспитанники «строят» взаимоотношения исходя из собственных потребностей и мотивов. Однако закономерности данного процесса объективны и не зависят от того, известны они педагогу или нет.

Из закономерностей, причем не только педагогических, но и социальных, философских, психологических и др., выводятся принципы, или основополагающие правила организации педагогического процесса.

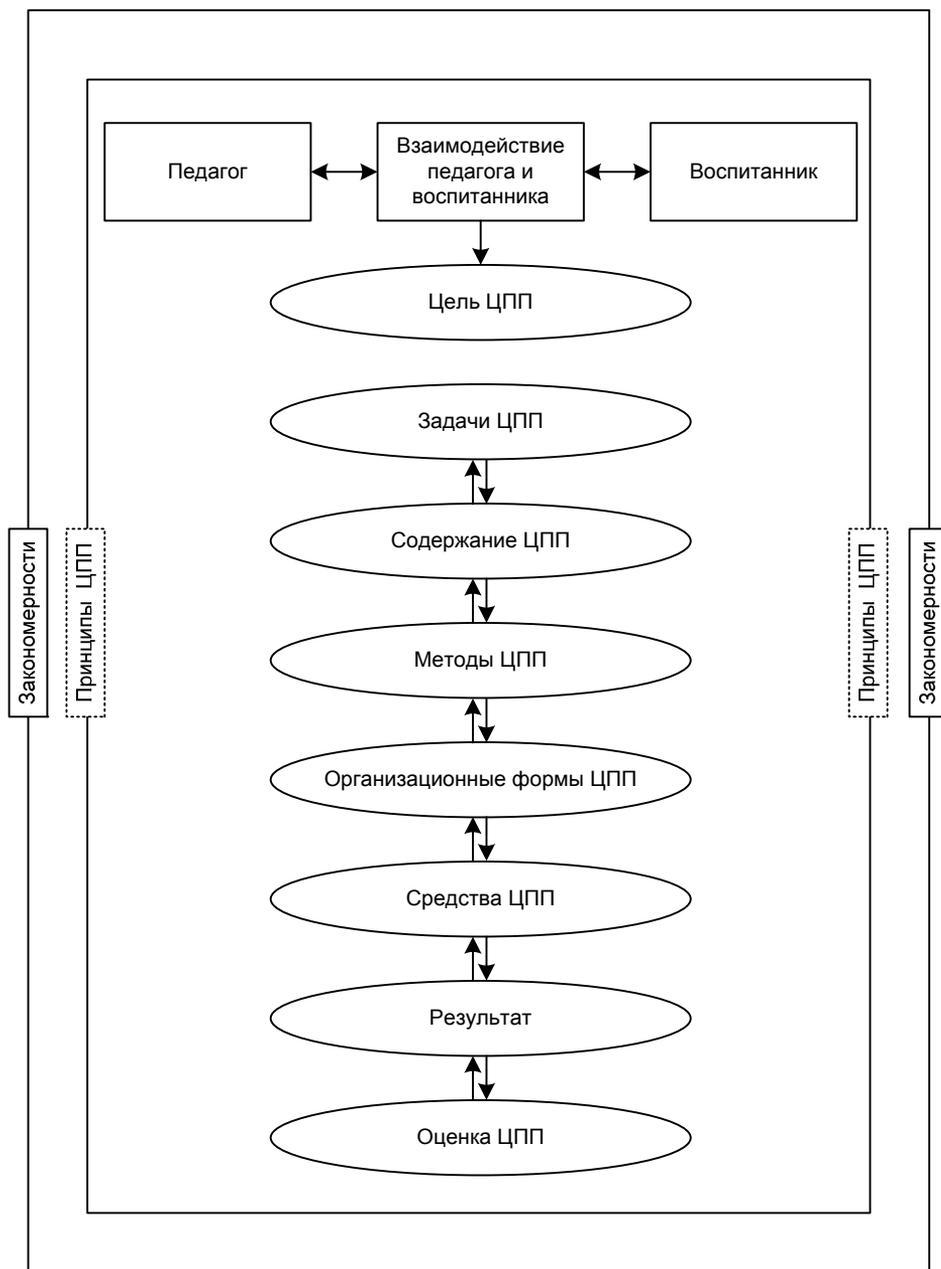


Схема целостного педагогического процесса (ЦПП)

Согласно мотивирующей, ориентирующей, исполнительной, контролирующей функциям педагогической деятельности (П. Я. Гальперин), в педагогическом процессе можно выделить следующие этапы: диагностический, мотивирующий, целеполагающий, планирования, целереализации и рефлексивный. Каждому из них соответствуют группы компонентов педагогического процесса, выделенных в нашей схеме. При решении проблем эффективного развития любой отрасли образования, в том числе профессионального, необходимо комплексно изучить все компоненты как в актуальном (логическом), так и в историческом аспекте. Предлагаемая последовательность историко-педагогического исследования, на наш взгляд, дает возможность качественного анализа, систематизации и интерпретации исторических фактов и явлений.

Для адекватного восприятия и интерпретации фактов в истории профессионального образования необходимо уточнение понятий «профессиональное образование» и «система профессионального образования». До недавнего времени понимание профессионального образования исходило из знаниево-ориентированного подхода и сводилось лишь к идее формирования систематизированных знаний, умений и навыков. Так, «Советский энциклопедический словарь» характеризовал названное образование как «овладение определенными знаниями и навыками по конкретной профессии и специальности» [15, с. 584].

В связи с изменившимися реалиями возникли принципиально новые подходы к объяснению рассматриваемого феномена. Авторы «Российской педагогической энциклопедии» определяют профессиональное образование как подготовку специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной области деятельности. Оно (образование) «ориентируется на развитие личности», его цель «состоит в адаптации учащихся к особенностям избранной сферы труда в интересах реализации способностей и интересов личности» [12, с. 2, 211].

Сегодня в педагогической науке утвердилась личностно-ориентированная парадигма, исходя из которой Г. М. Романцев раскрывает профессиональное образование как «процесс и результат профессионального обучения и воспитания, профессионального становления и развития личности человека» [10, с. 19]. Обогащая и расширяя содержательное поле рассматриваемого понятия на основе институционального подхода, Г. Е. Зборовский дефинирует профессиональное образование как «устойчивую форму организации общественной жизни и совместной деятельности людей, включающую в себя совокупность лиц и учреждений, наделенных властью и материальными средствами для осуществления социальных функций и ролей, управления и социального контроля, в процессе которых на основе обучения, воспитания, развития и социализации личности происходит овладение ею профессией, специальностью, квалификацией» [3, с. 225].

Более широкое и гуманистически направленное определение, которое было положено в основу предмета нашего исследования, дают авторы кол-

лективной монографии «История профессионального образования в России». Профессиональное образование – это «социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации и инкультурации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий и овладение образцами и нормами профессиональной культуры и специализированного знания, получение конкретной оплачиваемой специальности и определенного уровня квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в определенных специальных областях человеческой деятельности, создающий условия для становления профессионального «Я», развития, совершенствования и самореализации личности в сфере общей и профессиональной культуры, отвечающий интересам и потребностям самой личности и содействующий достижению гуманистических и демократических целей общества» [4, с. 9].

Итак, на сегодня сложились три основных подхода к определению профессионального образования, которое трактуется как: 1) целенаправленный педагогический процесс профессионального обучения и воспитания; 2) целенаправленный, осуществляемый государством и обществом процесс воспроизводства квалифицированной рабочей силы, подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов; 3) сеть профессиональных учебных заведений. Все три точки зрения были учтены в нашем исследовании.

Бытует мнение, что каждое десятилетие объем знаний увеличивается вдвое. Культура, прогрессируя, становится более многослойной и многосоставной, обогащается все новыми и новыми понятиями, категориями, дефинициями. Соответственно возникает потребность в общепризнанных концептуальных подходах к формированию новых понятий в различных науках. Разнотения в понятиях не редкость в области естественных (так называемых «точных») наук, еще чаще они встречаются в гуманитарной сфере.

В педагогической науке часто применяется понятие «система»: «система образования», «система учебных заведений», «система педагогических наук» и т. д. Используется и категория «система профессионального образования», которую можно обнаружить в работах С. Я. Батышева, П. Ф. Кубрушко, Н. Н. Кузьмина, А. В. Ососкова, Е. Г. Осовского, Ф. Г. Паначина, А. И. Пискунова, З. И. Равкина, Г. М. Романцева, И. П. Смирнова, Х. Ш. Тенчуриной, В. А. Федорова и др. Однако в большей части опубликованных работ, посвященных тем или иным аспектам профессионального образования, однозначного определения этого понятия нет. Оно отсутствует даже в таких энциклопедических изданиях, как «Педагогическая энциклопедия», «Философский энциклопедический словарь», «Краткая философская энциклопедия», «Российской педагогической энциклопедии», «Энциклопедии профессионального образования».

В работах последнего десятилетия были предприняты попытки восполнить существующий пробел, но, на наш взгляд, авторам так и не уда-

лось точно и полно определить суть системы профессионального образования, обращалось внимание лишь на ее отдельные части. Так, В. А. Слассенин разъясняет, что «система педагогического образования» – это система, которая направлена на подготовку учителей для профессиональной педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам в системе общего среднего образования. Предметной областью этой системы являются общеобразовательные дисциплины [18, с. 26]. Или коллектив авторов книги «Профессионально-педагогические понятия: словарь» формулирует определение системы начального профессионального образования как «многоуровневой, полифункциональной, открытой динамической системы обучения, воспитания и развития будущих специалистов рабочих квалификаций, функционирующей на основе взаимодействия трех структурных компонентов: управленческого (организация, стимулирование, контроль образовательной деятельности) содержательного (ценность, цель, мотивация, процесс, результат образовательной деятельности) и технологического (средства, формы, методы образовательной деятельности)» [9, с. 391]. Определение емкое и близкое нашему пониманию, но элементы содержательного компонента выделены, как нам кажется, по разным основаниям, т. е. не рядоположены.

В «Российской педагогической энциклопедии» понятие «профессиональное образование» раскрывается как «подготовка специалистов начальной, средней и высшей квалификации для работы в определенной области деятельности» [12, с. 211]. Как видим, акцент сделан только на «подготовке специалистов», другие возможные атрибуты профессионального образования не учитываются. Однако в системе образования выделяются по крайней мере три основных компонента: совокупность учебно-воспитательных учреждений, органы управления этой системой, а также содержание образования. Кроме того, есть и другие составляющие, без которых наличие собственно системы и ее функционирование невозможно. Существующее устойчивое заблуждение о том, что система – это любая «упорядоченная сумма», объясняется своеволием авторов, сконструировавших данный тезис в соответствии с решением собственных проблем. Как считает Н. Е. Щуркова, «система – вполне определенное, необходимое и достаточное количество элементов в их взаимодействии, порождающее единственный, свойственный данной системе результат» [19, с. 18].

В системе профессионального образования мы выделяем следующие основные элементы:

- 1) сеть профессиональных учебных заведений, занимающихся подготовкой специалистов для работы в определенной сфере деятельности;
- 2) сеть учебных заведений по переподготовке и повышению квалификации профессиональных кадров;
- 3) органы управления, координирующие деятельность профессиональных учебных заведений;

- 4) нормативно-правовая и материальная база для деятельности всей системы профессионального образования;
- 5) практика профориентационной и пропедевтической работы;
- 6) цели, задачи, содержание и методы профессионального образования;
- 7) научное сопровождение профессионального образования.

В соответствии с философским пониманием «системы» находящиеся в отношениях и связях между собой выделенные элементы профессионального образования рассматривается как совокупность и образуют определенную целостность, единство. Исходя из этого мы сформулировали следующее определение: **система профессионального образования представляет собой совокупность взаимосвязанных учреждений (учебных, научных заведений и органов их управления), деятельность которых основана на регулируемой материальной и нормативно-правовой базе и направлена на подготовку и переподготовку профессиональных кадров для всех сфер социальной жизнедеятельности. Это также совокупность педагогически адаптированных общетеоретических и специальных знаний и профессиональных навыков, способствующая развитию творческого и профессионального мышления, позволяющая тем, кто получил профессиональное образование, самостоятельно организовывать работу в определенной области деятельности.**

Под методами исследования в педагогике понимают систему способов специфической деятельности, которая включает приемы, процедуры и операции эмпирического и теоретического познания и преобразования действительности [12, с. 570]. Не характеризуя в целом систему взглядов на методы педагогических исследований, остановимся на тех их группах, которые могут быть использованы в историко-педагогической работе.

На основе накопленного опыта мы составили классификацию, в которой выделили шесть групп методов:

- *теоретические* – анализ, синтез, ограничение, обобщение, сравнение, систематизация, классификация, экстраполяция, индуктивные и дедуктивные методы;
- *архивно-библиографические* – археография, библиографирование, аннотирование, конспектирование, рецензирование, цитирование, тезирование, реферирование, составление плана;
- *эмпирические* – изучение продуктов деятельности участников педагогического процесса, школьной и другой документации, наблюдение;
- *социологические* – беседа, анкетирование, тестирование, интервьюирование;
- *математические* – ранжирование, регистрация, шкалирование, статистические методы, индексирование, корреляция;
- *терминологические* – использование классификаторов, рубрикаторов и др.

Конечно, подобное деление в определенной степени условно, так как отдельный метод в «чистом виде» существовать не может, а один и тот же метод может одновременно относиться к разным группам. Историко-педагогическая работа в целом может быть основана на всех методах исследования (кроме экспериментального, чем богата современная педагогика). Сошлемся на З. И. Равкина, который считает, что сегодня «назрела необходимость в должной мере продуманно использовать в историко-педагогических исследованиях различные концептуальные подходы и методы, как общепринятые, так и не получившие пока широкого распространения» [16, с. 13].

Историко-педагогическое исследование, являясь частью педагогики, закономерно выполняет те же функции, что и педагогическая наука в целом. Взгляды отечественной педагогики на совокупность ее функций различны, но суть их принципиально не различается. Так, в одном из вузовских учебников указаны классы постоянных и временных задач. Среди постоянных называются вскрытие закономерностей педагогического процесса; изучение и обобщение педагогической практики и опыта; разработки нового содержания, форм, методов, средств управления образовательными структурами; прогнозирование образования; внедрение результатов исследований в практику [8, с. 11–18]. Авторский коллектив под руководством В. А. Сластенина делит функции педагогической науки на теоретическую и технологическую группы, каждая из которых реализуется на трех уровнях: первая – на описательном, диагностическом и прогностическом, вторая – на проективном, преобразовательном и рефлексивном [12, с. 61–62]. Нам ближе позиция В. И. Смирнова, который выделяет аналитическую, прогностическую и проективно-конструктивную группы функций [13, с. 14]. Такой подход вбирает в себя все многообразие функций педагогики и находит безусловное применение в историко-педагогическом исследовании.

Аналитические функции проявляются в теоретическом изучении, описании и объяснении сущности, противоречий, закономерностей, причинно-следственных связей историко-педагогического процесса; процесса зарождения и становления (генезиса), развития существовавших и действующих систем образования, педагогических учений, теорий, концепций и взглядов (воззрений). *Прогностические функции* историко-педагогического исследования реализуются в научно обоснованном процессе целеполагания и планировании жизнедеятельности воспитательных систем. Эта группа функций обеспечивает также прогнозирование, планирование и эффективное осуществление государственной политики в области педагогической теории и практики. *Проективно-конструктивные функции* связаны с разработкой новых педагогических систем, теорий, технологий; внедрением результатов историко-педагогического исследования в практику, а также с научно-методическим обеспечением управления образо-

вательными учреждениями. Названные общие группы функций историко-педагогического исследования конкретизируются в следующих частных функциях: воспитательной, познавательной, культурологической, креативной, рефлексивной, организаторской и др.

Мы выделили пять уровней знания, в рамках которых возможно познание и осмысление историко-педагогической теории и практики в целом и профессионального образования в частности.

Философский уровень предполагает интерпретацию фактических данных на основе определенных методологических позиций. Накопление знаний – это не только теоретическое осмысление различных фактов, но и процесс самого метода и форм познания. Философский уровень, с одной стороны, способствует построению конструкции конкретного явления на основе общих законов и принципов, главным среди которых является принцип соотношения общего, частного и особенного. С другой стороны, этот уровень познания дает возможность вскрывать наиболее общие закономерности собственно рассматриваемой проблемы. Объект, предмет, методология, методы исследования, ее связь с другими отраслями педагогики и другими науками – вот неполный перечень проблем, которые вскрываются в историко-педагогической работе на философском уровне познания.

На *теоретическом уровне* происходит формирование целостного представления о конкретной области знания. Этот уровень познания раскрывает проблему в форме понятий, суждений, умозаключений, концепций, теорий и систем.

Методический уровень дает возможность конструирования будущей деятельности на основе полученных знаний. Любое знание ценно не только само по себе, оно должно определенно материализоваться в конкретных условиях. Например, в специальном учебном заведении это означает перенесение историко-педагогического опыта на цели профессионального воспитания и обучения конкретного специалиста в конкретных условиях, выбор методов их поэтапной реализации, определение содержания и видов деятельности, осуществление которых обеспечит развитие прогнозируемых качеств обучающихся.

Технологический уровень любого знания, в том числе и историко-педагогического, предполагает решение практических задач, в нашем случае воспитания и образования в конкретных условиях. Этот уровень осмысления, как считал К. Д. Ушинский, соприкасается с искусством, когда мышление в понятиях преобразуется в образное мышление, а абстрактная теория находит свое отражение в конкретном слове, поступке, поведении, деятельности. Технологический уровень знания предполагает не столько метод получения новых знаний, сколько практический подход к построению образовательного процесса в целом, проецирование педагогических достижений дидактики на область педагогической практики.

Рефлексивный уровень связан с анализом, обобщением и интерпретацией полученного историко-педагогического знания, а также с «оценкой влияния результатов научных исследований на практику обучения и воспитания и последующую коррекцию во взаимодействии научной теории и практической деятельности» [12, с. 62]. Созвучную идею встречаем и у В. В. Краевского: «Все знания... объединяются в процессе индивидуальной рефлексии исследователя в связи с его собственной научной работой» [5, с. 175].

Отбор и структурирование содержания историко-педагогической работы могут осуществляться с помощью нижеперечисленных принципов.

Принцип системного подхода основан на идеях целостности, структурности, взаимозависимости системы и среды, иерархичности и множественности описания. Принцип предполагает рассмотрение профессионального образования как единого социального организма, имеющего сложную, но цельную структуру. Руководствуясь принципом системного подхода, можно описать взаимосвязи и отношения компонентов рассматриваемого образования, их связи с внешней средой, синхронно рассмотреть развитие системы профессионального образования и педагогической мысли в регионе и в России. Составляющей системного принципа является комплексный подход к исследованию объектов. В методологии науки сегодня принято выделять следующие признаки данного подхода: «целостное рассмотрение, выделение главного, группировка вокруг него периферийного, выявление высшей ступени развития данного объекта и соотношение ее с низшими ступенями, стыковки и взаимопереходы, раскрытие взаимосвязи, внутренней и внешней сторон объекта» [2, с. 142].

Принцип институционального подхода характеризует образование как устойчивую и динамичную форму организации общественной жизни: «образование рассматривается как элемент системы общественных отношений, взаимодействующий с другими ее элементами» [11, с. 19].

Принцип проблемного подхода используется при изучении эволюции (зарождение, развитие и предвосхищение будущей модели) профессионального образования и его системообразующих проблем, которые разрешались педагогической практикой и наукой. По сути, это «вечные» сквозные проблемы, исходящие из наиболее общих закономерностей сферы образования.

Принцип научности отражает профессиональное образование как развивающуюся систему, имеющую сложную структуру, многообразные связи с другими социальными институтами. Реализация принципа, по выражению З. И. Равкина, предполагает «научную объективность в освещении исследуемых процессов, исключаящую как их апологетику, лакировку, так и очернительство, нигилистическое отношение к событиям, личностям и фактам, односторонность и однозначность их оценок» [16, с. 3].

Принцип историзма предполагает рассмотрение всех явлений и фактов строго в контексте конкретно-исторической эпохи, не приемля

при этом однозначности, односторонности суждений о прошлом. Интересной представляется точка зрения французского социолога Э. Дюркгейма, который говорил, что современные педагогические феномены могут быть поняты только в контексте их становления и развития, историческими результатами которых они являются [17, с. 39].

Принцип модульности ориентирует на выделение в целостном явлении обязательных единиц содержания, характер связи между которыми может быть различным.

Принцип вариативности допускает введение в содержание дополнительных элементов и выстраивание исследования в авторской логике.

Принцип сочетания ретроспективы с перспективой обуславливает актуализацию прогностической функции и ориентацию на современные проблемы образования и педагогической науки, однако исключает модернизацию событий и недооценку самоценности истории образования. Закономерности профессионального образования, безусловно, подчиняются общим законам воспитания и образования. Поэтому нецелесообразно приводить их в нашей работе. Выделим лишь те, которые отражают специфику исследуемой нами проблемы или не нашли должного отражения в литературе.

1. Система профессионального образования, как любая социальная система, проходит традиционные стадии собственной эволюции: становления, стабилизации, функционирования, упадка или дальнейшего развития.

2. До оформления институтов профессионального образования «в чистом виде» специальные знания, умения, навыки формировались первоначально в обыденном сознании, затем в рамках общеобразовательных учебных заведений. В целом становление и развитие профессионального образования имеет следующую логику: 1) первоначальный этап эмпирического накопления специальных знаний, умений, навыков и опыта в общественном сознании и практической деятельности; 2) формирование специальных знаний, умений, навыков и опыта в общеобразовательных учебных заведениях: вначале в конфессиональных школах, где наряду с религиозным и общим развитием идет профессиональная подготовка (богословов, учителей и т. д.), затем в уездных училищах, гимназиях, где в содержании образования присутствуют знания правоведения, бухгалтерии, сельского хозяйства, коммерции, педагогики, ремесел и др.; 3) организация собственно институтов профессионального образования; 4) создание форм повышения квалификации специалистов. Если же в целом рассматривать эволюцию всего образования, то выявляется следующая схема: доинституциональный, общеобразовательный, политехнический, специальный и послевузовский этапы.

3. Обязательным элементом, а также и этапом в становлении профессионального образования является политехническое образование, которое знакомит учащихся общеобразовательных учебных заведений с законами, лежащими в основе материального производства; учит навыкам

обращения с простейшими орудиями труда; готовит к общетрудовой деятельности и выбору профессии и др. Если же иметь в виду конкретного человека, который в силу определенных обстоятельств не мог обучаться в общеобразовательной школе, то он формировал своеобразное политехническое образование в условиях собственной предпрофессиональной жизнедеятельности.

4. Система образования, зародившаяся как институт, удовлетворяющий общественные образовательные потребности, в своей эволюции имеет закономерную тенденцию, становится более разнообразной, разнотипной, разноуровневой. Это обусловлено всевозможными процессами, протекающими в обществе. Чем разнообразнее общество, тем более разнообразны образовательные потребности. Следовательно, система образования, в частности профессионального образования, со временем должна становиться более разнообразной. Унификация системы образования на определенном этапе начинает играть роль сдерживающего, отрицательного фактора.

5. Накопленные на сегодняшний день знания дают основания утверждать, что в любом образовании, как общем, так и профессиональном, детерминантами содержания являются качественные характеристики личности обучающегося. Мы согласны с тем, что в теории «долгое время общее образование понималось упрощенно, лишь как звено, предшествующее профессиональному и являющееся базой последнего» [12, с. 221]. На самом деле, общее образование является самостоятельным устойчивым звеном, выполняющим функцию «окультуривания» обучающегося. То же относится и к профессиональному образованию. Отсюда, как показывает педагогическая практика, наличие общеобразовательных предметов (естественнонаучных, гуманитарных, в том числе физической культуры и иностранных языков) в профессиональных учебных заведениях – закономерное явление. Таким образом, профессиональное образование является и (или) должно являться источником и условием продолжения всестороннего формирования личности. Созвучные идеи встречаются у ряда исследователей. Например, Г. Е. Зборовский пишет, что профессиональное образование «имеет не только социальную, но и глубоко личностную природу. Будучи направленным на группы людей, оно осваивается (или присваивается) индивидуально» [3, с. 225].

Таким образом, мы считаем, что в основу историко-педагогического исследования может быть положена концепция, построенная на современном понимании целостного педагогического процесса. С одной стороны, это позволяет четко выделить педагогическое ядро рассматриваемой проблемы, с другой – технологизировать процесс историко-педагогического исследования.

Литература

1. Андреев В. И. Педагогика: учеб. курс для творческого саморазвития. 3-е изд. Казань: Центр инновац. технологий, 2003. 608 с.

2. Журавлев В. И. Основы педагогической конфликтологии: учеб. М.: Рос. пед. агентство, 1995. 184 с.
3. Зборовский Г. Е. Образование от XX к XXI веку. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 301 с.
4. История профессионального образования в России / под ред. С. Я. Батышева. М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2003. 672 с.
5. Краевский В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2003. 256 с.
6. Максакова В. И. Педагогическая антропология: учеб. пособие. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 208 с.
7. Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб. / автор-сост. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. 434 с.
8. Педагогика: учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 2002. 640 с.
9. Профессионально-педагогические понятия: слов. / сост. Г. М. Романцев и др. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.
10. Романцев Г. М. Теоретические основы высшего рабочего образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.
11. Романцев Г. М. Теоретические основы развития начального профессионального образования в России: дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1998. 469 с.
12. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Изд-во «Большая российская энциклопедия», 1993, 1999.
13. Смирнов В. И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях. М., 1999. 416 с.
14. Смирнов И. П., Ткаченко Е. В. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи. Екатеринбург, 2005. 184 с.
15. Советский энциклопедический словарь. М., 1989.
16. Современные проблемы истории образования и педагогической науки: моногр. сб.: в 3 т. / под ред. З. И. Равкина. М.: ИТП и МИО РАО, 1994. Т. 1. 186 с.
17. Тенчурина Х. Ш. Становление и развитие профессионально-педагогического образования (последняя треть XIX – начало 90-х годов XX века): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 449 с.
18. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.
19. Щуркова Н. Е. Классное руководство: теория, методика, технология. М., 1999. 222 с.