

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 377 (091)
ББК 433 (2)

УРОКИ ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (последняя треть XIX в. – начало 90-х гг. XX в.)

Л. З. Тенчурина

Ключевые слова: подготовка профессионально-педагогических кадров, история образования, научная рефлексия, аксиолого-педагогический анализ, учебные заведения, диверсификация учебных заведений.

Резюме: Статья посвящена актуальной проблеме истории профессионально-педагогического образования. На основе анализа сложившейся в стране системы подготовки педагогов-преподавателей специальных и политехнических дисциплин, а также мастеров производственного обучения последней трети XIX в. – начала 90-х гг. XX в. автор рассматривает накопленный положительный и отрицательный опыт становления и развития профессионально-педагогического образования. Аксиолого-педагогический анализ позволил автору обосновать предложения по его совершенствованию.

В свое время известный российский историограф В. О. Ключевский совершенно справедливо писал: «История учит даже тех, кто у нее не учится; она проучивает за невежество и пренебрежение», – и предупреждал: «Кто действует помимо ее или вопреки ее, тот всегда, в конце концов, жалеет о своем отношении к ней» [2]. Содержание данной статьи связано с научной рефлексией накопленного за 100 с лишним лет опыта подготовки профессионально-педагогических кадров с целью определить, что из этого опыта, в какой мере и каким образом можно использовать на сегодняшнем и последующих этапах развития данной отрасли образования.

В становлении и функционировании системы подготовки преподавателей специальных и политехнических дисциплин и мастеров (инструкторов) производственного обучения в указанный период нами выделено пять этапов со следующими хронологическими границами. «Досистемный», или пропедевтический, этап: 1865 г. – начало XX в. (появление *первых учебных заведений* по подготовке педагогов профессионального обучения). I этап: 1920 г. – вторая

треть 30-х гг. XX в. (организация сети специальных педагогических учебных заведений, попытки *объединения их в систему* под руководством Главпрофобра; передача подготовки в ведение отраслевых наркоматов; свертывание специализированных вузов и техникумов). II этап: с 1943 г. до конца 50-х гг. (открытие индустриально-педагогических техникумов – *восстановление среднего звена системы* профессионально-педагогического образования). III этап: с начала 60-х гг. до 1979 г. (организация инженерно-педагогических и общетехнических факультетов для *подготовки* профессионально-педагогических кадров с *высшим образованием*; расширение сети индустриально-педагогических техникумов). IV этап: с 1979 г. до начала 90-х гг. XX столетия (*организация специализированных инженерно-педагогических вузов*, развитие и укрепление сети инженерно-педагогических факультетов и индустриально-педагогических техникумов) [4].

Аксиологическо-педагогический анализ истории профессионально-педагогического образования (ППО) логично провести в двух основных плоскостях: 1) выявление негативного опыта в подготовке педагогов профессионального обучения, связанного с теми или иными ошибками, недостатками, которые тормозили и мешали развитию в прошлом и, возможно, сохраняют свой отрицательный заряд, являясь препятствием и сегодня; 2) определение позитивного и перспективного – с точки зрения дальнейшего укрепления системы ППО – опыта и потенциала; формулирование научно-практических рекомендаций по их применению.

Говоря об отрицательном опыте, следует, в первую очередь, указать на отсутствие (в течение длительного времени) научного подхода к определению профилей, специальностей и специализаций подготовки профессионально-педагогических кадров. Профили и специальности устанавливались, в основном, по отраслевому признаку: машиностроение, строительство, электроэнергетика, сельское хозяйство и т. д. При этом практически не учитывался достаточно широкий спектр профилей подготовки в начальных и средних профессиональных учебных заведениях, для работы в которых подготавливались указанные специалисты.

Из рассмотренного выше закономерно следовала недостаточная четкость в определении целей подготовки педагогов профессионального обучения, что привело, в частности, к размыванию границ между профессионально-педагогическим и педагогическим «школьным» образованием в конце 50-х – начале 60-х гг. XX в., а затем в конце 70-х – начале 80-х гг. Во избежание повторения подобного явления в будущем необходимо однозначно определиться с целевыми установками и назначением, функциональными характеристиками и особенностями подготовки специалистов на общетехнических (индустриально-пе-

дагогических) факультетах педвузов и в учебных заведениях системы ППО, включая специализированные вузы, инженерно-педагогические и педагогические факультеты и отделения отраслевых вузов, индустриально- и профессионально-педагогические техникумы, училища и колледжи.

Содержание подготовки педагогов профессионального обучения в большей части устанавливалось также на основе эмпирических подходов, без должного научно-теоретического обоснования. Поэтому в сегодняшних условиях перехода к непрерывному образованию содержанию подготовки профессионально-педагогических кадров следует уделить особое внимание, установив не только оптимальное соотношение общеобразовательной, специальной (профессиональной) и психолого-педагогической, теоретической и практической, аудиторной (с преподавателем) и самостоятельной ее составляющих, но, главное, осуществить фундаментализацию образования путем выделения в разряд приоритетных методологически значимых, инвариантных, «долгоживущих» знаний. Параллельно с этим необходимо создать равные и в то же время разнообразные возможности для развития и совершенствования личности будущих педагогов профессионального обучения на основе многообразия образовательных программ и направлений их подготовки.

Возвращаясь к описанию негативного опыта «жизнедеятельности» системы ППО в период с последней трети XIX в. до начала 90-х гг. XX в., нельзя не указать на такой минус, как недостаточный, а нередко даже низкий уровень материально-технического и учебно-методического обеспечения подавляющего большинства учебных заведений, осуществлявших подготовку профессионально-педагогических кадров. Исключением из этого ряда, возможно, должен был стать Лосиноостровский агропедагогический институт в 1920-х гг. Согласно положению об институте, при нем предусматривалось создать большую сеть учебно-вспомогательных учреждений: опытную общеобразовательную и сельскохозяйственную школы; учебные пасеку, ферму, садово-огородную станцию, сельскохозяйственный музей; лаборатории, мастерские [1]. Однако, к сожалению, упомянутому проекту не дано было реализоваться.

В числе серьезных изъянов в функционировании системы подготовки педагогов профессионального обучения в рассматриваемый период были незначительные масштабы этой подготовки и постоянное отставание темпов ее роста от темпов развития начальной и средней профессиональных школ.

Основной причиной указанных недостатков было отсутствие последовательной и заинтересованной государственной политики в поступательном развитии и совершенствовании системы подготовки педагогов профессионального обучения (со всеми вытекающими последствиями). Напомним, что это наблюдалось не единожды. Например, в начале XX в., когда общественные ор-

ганизации и частные лица проявляли большую, чем государство, заинтересованность и инициативу в развитии подготовки педагогов профессионального обучения; в середине 1930-х гг., когда значительные достижения в развитии системы специального педагогического образования, полученные за предыдущий десятилетний период интенсивных педагогических поисков, новаций и экспериментов, были перечеркнуты решением свернуть специализированную профессионально-педагогическую подготовку в вузах и техникумах; или, например, во второй половине 1940-х гг., когда из-за отсутствия соответствующей государственной поддержки не удалась попытка восстановить подготовку профессионально-педагогических кадров с высшим образованием. А отдельные периоды повышения внимания к проблемам ППО со стороны государства (в 1920-е гг.; во второй половине 1940-х гг.; в середине 1970-х и в конце 1980-х гг.) в целом не могли «спасти» и кардинально изменить эту ситуацию, что было связано, в первую очередь, с нарушением преемственности в развитии, с утратой (в большей или меньшей степени) предшествующего опыта.

Между тем, уникальность системы ППО состоит в том, что она является системой «подготовки кадров для кадров», оказывая влияние на состояние и развитие социально-экономической и культурной сфер общества дважды: вначале – качеством подготовки самих педагогов профессионального обучения, а затем – уровнем знаний и навыков подготовленных ими выпускников профессиональных учебных заведений. Учитывая данный факт, есть основание утверждать, что упрочение, совершенствование и расширение указанной отрасли образования должно войти в перечень приоритетных направлений в развитии образовательной системы страны на современном этапе, будучи одним из важнейших условий преодоления стагнационных явлений в обществе, включая экономику, культуру, науку.

Назвав некоторые из наиболее серьезных недостатков в функционировании системы ППО, обратимся к аксиологическому анализу педагогических находок и достижений прошлого, которые заслуживают внимания в современных условиях и в перспективе развития системы подготовки педагогов профессионального обучения. Однако для описания позитивного опыта изберем иную, нежели при рассмотрении негативного, тактику: дадим аксиологическую оценку указанных выше фактов и событий не по степени их значимости, а в хронологической последовательности.

Итак, в опыте организации подготовки педагогов профессионального обучения в дореволюционный (до 1917 г.) период важными в историко-аксиологическом плане, на наш взгляд, являются: финансовая помощь и поддержка подготовки со стороны общественных организаций и частных лиц; отдельные аспекты подготовки преподавателей специальных (в частности, коммерче-

ских/экономических) дисциплин, в том числе «регионализация» части учебного материала, предвосхитившая введение в образовательные госстандарты 1990-х гг. национально-регионального компонента; включение в учебные планы интегративных курсов, объединяющих изучение специальной дисциплины и методики ее преподавания; некоторые принципы организации учебного процесса, в частности, предоставление преподавателям Педагогических курсов при 2-й Петербургской военной гимназии права выбора методики преподавания и коррекции содержания учебной дисциплины с учетом опыта и интереса слушателей; значительная доля самостоятельной и творческой учебной работы при подготовке слушателей этих курсов и др.

Очевидно, что сегодня, когда государственные финансовые ассигнования на развитие системы образования в целом и профессионально-педагогического, в частности, резко снизились¹, необходимо законодательно расширить льготы для различного рода общественных фондов, фирм и частных лиц, оказывающих прямую финансовую поддержку образовательным учреждениям.

Что касается других, отмеченных выше в качестве положительных, сторон в организации и содержании дореволюционной подготовки педагогов профессионального обучения, то в обобщенном виде они нашли отражение в принятом в 1992 г. законе «Об образовании» (с дополнениями 1996 г.).

Обращаясь к опыту подготовки педагогов профессионального обучения в 1920–30-х гг. (на I этапе), в качестве положительных ее сторон, заслуживающих сегодня внимания и, возможно, адаптивного применения, следует выделить ряд характеристик и особенностей функционирования системы.

Во-первых, в современных условиях диверсификации образовательных учреждений, разработки и внедрения в учебный процесс гибких учебных планов и программ может оказаться полезным опыт организации и функционирования широкого спектра структурно-организационных форм подготовки профессионально-педагогических кадров, апробированных в 1920–30-х гг. В том числе: специализированных высших и средних учебных заведений; межфакультетских групп, отделений и специальных факультетов в структуре отраслевых и педагогических вузов и техникумов, осуществлявших подготовку на базе общего образования; курсов-учреждений и курсов-«надстроек», подготавливавших специалистов на базе высшего и среднего отраслевого образования; различных краткосрочных форм подготовки и переподготовки. Многообразие перечисленных форм получения специальной педагогической подготовки созвучно современной идее предоставления права выбора различных образовательных траекторий в условиях вариативной системы непрерывного образова-

¹ Так, расходы на высшее образование составляли 1,6% от валового внутреннего продукта в 1994 г. и уже 0,61% в 1998 г. [4, с.10].

ния. Кроме того, сегодня – при уже упоминавшемся выше резком сокращении государственных ассигнований на образование – вновь становятся актуальными малозатратные формы подготовки, то есть различного рода отделения, курсы, краткие циклы и т. п. при условии использования в их рамках новых образовательных технологий (включая дистанционное обучение, интернет-технологии, мультимедиа и т. д.). При этом наиболее целесообразным и перспективным будет создание упорядоченной и преемственной системы-«цепи» краткосрочных форм, последовательное прохождение отдельных звеньев которой будет обеспечивать возможность для профессионального роста специалистов, работающих в профессионально-педагогических учебных заведениях, на основе выстраивания ими индивидуальных образовательных траекторий.

Во-вторых, в условиях смены технократической образовательной парадигмы на гуманистическую нуждаются в дополнительном осмыслении теоретические разработки по проблемам «поголовной» педагогизации 1920–30-х гг. и опыт ее реализации в средних и высших профессиональных учебных заведениях с тем, чтобы избежать ошибок прошлого сегодня при включении в учебные планы профессиональных образовательных учреждений психолого-педагогических дисциплин.

В-третьих, по нашему мнению, сегодня назрела необходимость положительного решения вопроса о централизованной специальной психолого-педагогической подготовке преподавателей высших профессиональных учебных заведений в рамках системы ППО. Поскольку наличие определенного объема психолого-педагогических знаний – одно из важнейших условий выхода отечественной высшей школы на новый качественный уровень, связанный не только с внедрением и применением новых образовательных технологий, но и с новыми принципами организации, осуществления и управления образовательным процессом, в том числе его гуманизацией и гуманитаризацией, демократизацией и психологизацией. Учитывая, что в истории ППО предпринимались попытки организации такой подготовки¹, требуется изучить детально этот опыт, проведя строго научную экспертизу и оценку возможности и целесообразности его применения на современном этапе развития образования.

Продолжая аксиологический анализ подготовки специальных педагогических кадров на I этапе развития системы ППО, следует отметить как положительный опыт попытки организации учебно-научно-производственных комплексов, объединявших учебное заведение, научно-исследовательский «институт» (отдел) в его составе, а также базовые для проведения педагогической

¹ Напомним, что для этого в середине 1930-х гг. были организованы высшие инженерно-педагогические институты в Москве, Ленинграде и Харькове.

и производственной практики учреждения и предприятия. Аналогичные попытки создать учебно-научно-производственные комплексы вновь были предприняты лишь в 1980-х гг. Очевидно, в перспективе – после преодоления stag-национальных явлений в экономике и науке – вновь возникнет необходимость организации подобных комплексов с целью установить более тесные связи образовательных учреждений с наукой и производством. Возможно, тогда и будет востребован опыт создания и функционирования учебно-научно-производственных комплексов в 20-е и 80-е гг. XX в.

Положительной оценки и возрождения на современном этапе функционирования и развития системы подготовки педагогов профессионального обучения заслуживают и попытки установления постоянной «обратной связи» профессионально-педагогических учебных заведений со своими выпускниками и с профессионально-техническими образовательными учреждениями, для которых готовятся специалисты. Опыт такой работы и сотрудничества – в виде проведения совместных конференций, встреч, опросов, анкетирования – имел место сначала в 1920-е, а затем в 1970–80-е гг. Считаю, что его использование – как одной из составляющих современного мониторинга профессионально-педагогического образования – даст позитивные результаты, одновременно способствуя восстановлению и укреплению контактов между учебными заведениями профессионально-педагогического и профессионального образования.

Реализация сегодня на практике идеи фундаментализации образования (в том числе и профессионально-педагогического) предполагает переход от дисциплинарно-информационного подхода к определению содержания образования к интегративно-базисному и инвариантно-знаниевому подходу. В связи с этим представляет интерес изучение опыта создания и применения в 1920-х гг. уже упоминавшихся (при анализе дореволюционного опыта подготовки) интегративных курсов, объединяющих изучение специальной дисциплины и методики ее преподавания¹, а также обобщающе-систематизирующих курсов, типа: «Философия техники», «Энциклопедия естествознания», «Энциклопедия естественных наук», «Энциклопедия сельского хозяйства»; активизации познавательной деятельности и повышения самостоятельности обучающихся путем применения исследовательских методов, экспериментальной и самостоятельной творческой работы, конференций, диспутов, непрерывной общественно-педагогической практики и т. п., широко использовавшихся в учебном процессе. Более того, необходимо найти «золотую середину» между применением так называемых старых и новых методов организации обучения, не

¹ Кстати, опыт применения подобных курсов отмечен и на последующих этапах развития ППО.

допуская абсолютизации и универсализации одних в ущерб другим, а точнее – во вред всему образовательному процессу.

Анализируя с аксиологических позиций подготовку педагогов профессионального обучения на I этапе развития ППО, следует остановиться на отдельных положениях и рекомендациях, содержащихся в теоретических работах ученых указанного периода, посвященных проблемам организации и содержания профессионально-педагогического образования. По нашему мнению, аксиологическо-педагогическую значимость до настоящего времени сохранили рекомендации по определению содержания подготовки педагогов профессионального обучения на основе функционально-деятельностного подхода; обязательному освоению рабочей профессии как одной из составляющих профессионально-педагогической подготовки; необходимости систематического повышения педагогической и производственной (отраслевой) квалификации педагогов профессионального обучения; введению контрактной системы на подготовку специалистов; подготовке в системе ППО специалистов, способных выполнять совмещенные функции преподавателя теоретических специальных дисциплин и мастера производственного обучения и др.

Если первые два из приведенных выше требований ученых, стоявших у истоков профессионально-педагогического образования, были учтены и каким-то образом все-таки реализованы на последующих – III и IV – этапах его развития, то предложение по повышению квалификации педагогов профессионального обучения было «задействовано» в 1970–80-х гг. в основном только в части, касающейся педагогической, а не производственно-практической квалификации. Рекомендация по введению системы контрактов при подготовке педагогов заслуживает внимания и сегодня как один из инструментов, позволяющих установить более тесные связи между образовательными учреждениями системы ППО и «потребителями» ее выпусков – учебными заведениями начального и среднего профессионального образования, а также повысить в них закрепляемость профессионально-педагогических кадров. Последнему из предложений – по подготовке педагогов профессионального обучения, совмещающих функции преподавателя спецдисциплин и мастера производственного обучения, – вновь «поднятому на щит» в конце 1970-х – начале 80-х гг., также не дано было осуществиться в анализируемый период в полной мере. Очевидно, что в сегодняшних условиях реформирования профессионального образования педагог такого универсального плана более чем востребован, поэтому необходимо вновь решить вопрос об организации подготовки указанных специалистов в системе высшего профессионально-педагогического образования.

Противоречивым и неоднозначным на протяжении всего периода существования профессионально-педагогического образования было отношение

к предложению по выделению дополнительного времени (одного года) для подготовки преподавателей специальных дисциплин (по сравнению с подготовкой по другим специальностям), учитывая «пограничность» их профессиональной деятельности. Впервые сформулированное еще в начале 1920-х гг., это предложение периодически «всплывало» вновь, будучи предметом споров между педагогами-учеными и практиками. Но все-таки на практике оно никогда в течение исследованного периода не было реализовано. Тем не менее, по-видимому, идею «дополнительного года» следует держать «про запас», иметь в виду на будущее (выделялось же дополнительное время при подготовке врачей, инженеров по ряду сверхсложных специальностей и т. д.).

Подвергнув аксиологическому анализу подготовку педагогов профессионального обучения на II этапе (1943–50-е гг.), в качестве заслуживающих дополнительного внимания и экспертизы на предмет возможности применения в современных условиях мы выделили два исторических факта. Первый связан с установлением для выпускников индустриально-педагогических техникумов обязательного срока отработки в профессиональных учебных заведениях в должности мастера производственного обучения; второй – с организацией подсобных хозяйств при индустриальных техникумах.

Восстановление обязательных сроков отработки после окончания профессионально-педагогических учебных заведений (параллельно с частично-контрактной системой подготовки в них), по нашему мнению, позволит существенным образом снизить текучесть кадров профессионально-педагогических работников в образовательных учреждениях профессионального образования при условии установления соответствующей реальным затратам заработной платы педагогических кадров.

Организация подсобных хозяйств при профессионально-педагогических учебных заведениях сельскохозяйственного профиля, а также реальных цехов и производств при учебных заведениях технического профиля и т. д. может содействовать решению как минимум двух конкретных задач: во-первых, осуществлению более тесной связи и преемственности теории с практикой; во-вторых, получению учебными заведениями большей экономической самостоятельности за счет получения дополнительных материальных средств. Следует оговориться, хотя это и очевидно, что для обеспечения непрерывного производственного процесса в указанных выше учебно-вспомогательных хозяйствах, цехах и т. п. должны дополнительно (к учащимся и студентам) быть привлечены работники «со стороны».

Ценным и полезным для последующего развития системы профессионально-педагогического образования в опыте ее функционирования на III этапе (1960–70-е гг.) являются: а) предоставление советам вузов (факультетов), ве-

дущим подготовку педагогов профессионального обучения, права устанавливать наименования и объем дисциплин специализаций и факультативных курсов; утверждать программы по этим дисциплинам и курсам; изменять календарные сроки проведения практик (с учетом местных условий) и др.; б) утверждение квалификации «преподаватель-мастер производственного обучения»; в) официальные решения (постановления, приказы и т. п.) о необходимости «широкой пропаганды инженерно-педагогических специальностей и роли инженеров-педагогов», специально организованной работы по отбору и направлению выпускников ПТУ на обучение по инженерно-педагогическим специальностям; г) создание в масштабах рассматриваемой системы разветвленной сети различных структурно-организационных форм повышения квалификации инженерно-педагогических кадров, включая работников отделов теоретического обучения на производстве.

Давая краткие комментарии и пояснения по перечисленным выше позициям, укажем, что практика «доработки» (дополнения) вузами типовых учебных планов и разработки на их основе «рабочих» впервые была реализована еще в 1920–30-е гг. И, будучи возрожденной вновь в 1960–70-е гг., она продолжает сохраняться и на современном этапе развития исследуемой системы (в том числе и в рамках государственных образовательных стандартов).

Свое мнение о значимости подготовки педагогов профессионального обучения, совмещающих функции преподавателей спецдисциплин и мастеров производственного обучения, мы высказали выше, поэтому не будем повторяться. Что касается «пропаганды» профессионально-педагогических специальностей и привлечения на обучение по ним выпускников средних профессиональных учебных заведений, то, как выяснилось, меры, предпринимавшиеся в 1970–80-е гг., по их реализации были недостаточными и малоэффективными. Поэтому указанные задачи не утратили своей важности, будучи актуальными сегодня и в обозримом будущем. Такой же острой и наиболее являющейся в настоящее время и проблема повышения квалификации профессионально-педагогических кадров (включая педагогов учебных заведений дополнительно профессионального образования, отделов теоретического обучения на производстве (где они сохранились) и т. д.). Поэтому следует срочно, безотлагательно восстановить ранее существовавшую разветвленную сеть структурно-организационных форм повышения квалификации в системе профессионально-педагогического образования.

Рассматривая с аксиологической точки зрения подготовку педагогов профессионального обучения в 1980-е гг. (на IV этапе развития), считаем, что в интересах упрочения и совершенствования системы ППО необходимо сегодня учесть и развить позитивный опыт, связанный: а) с организацией специализи-

рованных вузов и колледжей; б) с попытками разработать концепцию развития инженерно-педагогического образования; в) с расширением международного сотрудничества в области профессионально-педагогического образования.

Очевидным и бесспорным, по нашему убеждению, является тот факт, что специализированные профессионально-педагогические вузы – наиболее органичная и целостная структурно-организационная форма подготовки педагогов профессионального обучения. Однако в 80-е гг. в стране (тогда еще СССР) было организовано всего два инженерно-педагогических института: Свердловский (СИПИ) – в 1979 г., и Харьковский (ХИПИ) – в 1989 г. И сегодня в системе высшего профессионально-педагогического образования России функционируют лишь два специализированных государственных вуза: Российский профессионально-педагогический университет (бывший СИПИ) и Волжский инженерно-педагогический институт (с 1993 г.). Это явный нонсенс, причем, не только в аспекте оценки прошлого, исторического опыта, но и с точки зрения научно обоснованного подхода к решению сегодняшних проблем и перспектив развития отечественного профессионального образования, а значит – опосредованно – промышленности, энергетики, сельского хозяйства и других отраслей экономики.

Организация новых специализированных профессионально-педагогических вузов продиктована не только необходимостью выхода на новый качественный уровень в развитии образования и экономики – целесообразность создания крупных образовательных центров (типа университетских городков-«кампусов») подтверждается передовым зарубежным опытом. Поскольку в этом случае имеется возможность: а) концентрировать лучшие научно-педагогические кадры; б) создать – благодаря этому – сильную научно- и учебно-методическую базу, отвечающую современным требованиям фундаментального и одновременно гибкого, вариативного образования; в) добиться оптимального материально-технического оснащения учебно-производственного процесса, включая учебно-вспомогательные предприятия и учреждения (опытные/экспериментальные профессиональные учебные заведения; подсобные хозяйства, цеха, заводы, мастерские и т. д.); г) органично сочетать учебную и научно-исследовательскую деятельность, активно вовлекая в последнюю и студентов. А дополнительное (к стационарным формам подготовки) применение современных инновационных технологий в таких специализированных вузах-центрах профессионально-педагогического образования позволит расширить контингент обучающихся, ускорив, тем самым, процесс «педагогизации» профессионально-педагогических работников.

Создание описанных выше центров профессионально-педагогического образования – дело, хотя и необходимое, не самого близкого будущего, поскольку

ку связано с решением различного рода организационно-экономических, научно-методических и других проблем. Однако, вполне реально уже сегодня решать вопрос об организации специализированных профессионально-педагогических вузов (со среднестатистическим для обычных вузов контингентом студентов) на базе наиболее крупных и успешно функционирующих инженерно-педагогических факультетов, используя, при этом, опыт создания и функционирования специализированных вузов не только в 1980–90-е гг., но и в 1930-е, а также в начале XX в. Наряду с подготовкой преподавателей политехнических и специальных дисциплин, специализированным профессионально-педагогическим вузам следует поручить подготовку мастеров производственного обучения с высшим образованием. Вопрос о необходимости организации их подготовки поднимался еще в 1980-е гг., к его обсуждению возвращались позднее – в 90-е гг., тем не менее, она не была развернута в качестве основной, стратегической линии подготовки мастеров производственного обучения. В числе реально сложившихся на сегодня предпосылок, детерминирующих объективную потребность начать подготовку мастеров производственного обучения с высшим образованием, можно назвать, по меньшей мере, две. Во-первых, несмотря на то, что спад в промышленности, сельском хозяйстве, науке полностью не преодолен, однако, в отдельных отраслях экономики происходят положительные подвижки, внедряется новое оборудование, осваиваются прогрессивные технологии и т. д. Есть надежда, что указанная тенденция к подъему будет расширяться и крепнуть в масштабах всей экономики. Во-вторых, за последнее время – в связи с широким распространением мультимедиа и Интернета – повысился общий информационно-образовательный уровень молодежи. И этот уровень будет расти в условиях перехода человеческой цивилизации от индустриального к постиндустриальному, или – по другому определению – к информационному обществу. Поэтому очевидно, что в недалекой перспективе наличие высшего образования у каждого педагогического работника станет насущным требованием времени.

А пока в условиях реального времени имеется еще одна возможность осуществить идею повышения уровня подготовки мастеров производственного обучения. Это средние профессионально/индустриально-педагогические учебные заведения повышенного типа – колледжи. Начав впервые организовываться на базе лучших индустриально-педагогических техникумов и училищ в конце 80-х – начале 90-х гг., сегодня они являются одним из важнейших компонентов отечественной системы профессионального образования, и имеются все основания к увеличению их сети с параллельным включением (внедрением) в инфраструктуру отдельных инженерно/профессионально-педагогических факультетов и вузов.

Возвращаясь к урокам истории профессионально-педагогического образования, в частности, на IV этапе его развития, укажем на необходимость ревизии и научной экспертизы разрабатывавшихся в середине 1980-х гг. концепций развития инженерно-педагогического образования, причем, как «принятых к действию», так и отклоненных в то время. Тщательный и объективный их анализ может оказаться полезным. Не исключено, что «забракованные» и не принятые в 80-е гг. предложения содержат рациональные «зерна», идеи, представляющие реальный интерес и выгоду на современном этапе или с точки зрения перспектив развития профессионально-педагогического образования. Ведь, как известно, нередко «новое – это хорошо забытое старое».

Отмеченный выше в качестве положительной характеристики функционирования развития системы подготовки педагогов профессионального обучения в 1980-х гг. опыт расширения международного сотрудничества также заслуживает внимания и установления преемственной связи. Однако следует еще раз предостеречь от «слепого поклонения», фетишизации зарубежного опыта (как, впрочем, и отечественного). Поскольку, как уже неоднократно указывалось, только строго научный подход к проблемам развития и совершенствования ППО позволит добиться позитивных результатов.

Обобщая изложенное, подчеркнем, что результаты представленного в статье аксиологического анализа генезиса системы профессионально-педагогического образования позволяют: доказательно, оперируя конкретными фактами, давать соответствующую оценку исторического опыта подготовки профессионально-педагогических кадров; соотносить историко-педагогический опыт (как позитивный, так и негативный) с проблемами, имеющимися на современном этапе; осуществить аксиологическо-педагогическую «ретрансляцию» проанализированного опыта на последующие этапы развития ППО.

Литература

1. Государственный архив Российской Федерации: фонд 1565, опись 8, ед. хранения 559; 696.
2. Ключевский В. О. Письма. Дневники, афоризмы и мысли об истории. М., Наука, 1968. С. 265–266.
3. Состояние и развитие высшего и среднего профессионального образования в России: Анализ и оценка / Под ред. А. Я. Савельева. М., НИИВО, 1999. 168 с.
4. Тенчурина Л. З. История профессионально-педагогического образования. М., Педагогика-Пресс, 1998. 304 с.