

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 377:001.8
ББК Ч4.464(2)6

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ИСТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ¹

Е. Г. Осовский

Смена исторических парадигм поставила перед педагогическими науками проблему методологической рефлексии, пересмотра многих, казалось бы, сложившихся и устоявшихся взглядов не только на современные подходы к образовательному процессу, но и на процесс историко-педагогический. К числу таких проблем относится и история подготовки кадрового потенциала. Многие годы здесь господствовал сословно-классовый и формационный анализ, внешне удобный как для жесткой критики, так и для преувеличенной (и в том и в другом случае субъективной) оценки роли государственной политики в деле подготовки квалифицированных рабочих и специалистов.

Сегодня вполне убедительно предлагается применение к анализу мирового историко-педагогического процесса цивилизационного подхода, который позволяет учитывать своеобразие образовательной практики различных цивилизаций, определяемое их культурой, традициями, ментальностью [1]. Многие ученые отдают приоритет социокультурному подходу, интегрирующему как формационный, так и цивилизационный подходы [2]. Такой дуализм методологии отражает противоречивый характер связи между этато-² и социоцентристской (технократической) и антропоцентристской (личностно ориентированной) парадигмами профессионального образования и, как следствие, двойственность его целей.

Это становится очевидным при взгляде на цели профессионального образования. С одной стороны, его целью, бесспорно, является воспроизводство

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 00-06-00008а).

² Этатоцентристская – ориентированная на решение целей и задач, отражающих только интересы государства, и, как правило, игнорирующая интересы личности и общества (от фр. *etat* – государство).

квалифицированных специалистов и обеспечение ими различных отраслей экономики, производства, науки, образования и культуры в соответствии с динамикой социально-экономических потребностей и перспектив развития отрасли и производства. При этом конкретные требования к личности рабочего, задачи, формы и содержание профессионального образования действительно непосредственно предопределены социально-экономическими факторами: уровнем развития производства, его организационным устройством, технико-технологическими требованиями и т. п.

Однако начиная с определенного исторического этапа профессиональное образование не могло – явно или скрыто – не иметь в виду и такую составляющую целеполагания, как необходимость удовлетворения интересов и потребностей личности в самоопределении, самоутверждении и карьерном продвижении. Но аксиологическая весомость и приоритет гуманитарной составляющей в разные исторические периоды были различны. Очевидно, что это определялось политическими факторами и сословно-классовыми отношениями или прагматической позицией. К примеру, такой сторонник ускоренной и массовой подготовки рабочих, как А. К. Гастев, резко возражал против «гуманитарного», а точнее социально и личностно ориентированного, подхода к подготовке рабочих кадров, говоря о необходимости «припасовывать» подготовку рабочего к рабочему месту и выступая против больших сроков обучения, изучения дисциплин общеобразовательного и социального блоков. Подобный прагматизм, игнорирующий интересы и потребности личности, жаждущей видеть перспективы развития, который обосновывается необходимостью удешевления подготовки специалистов, имеет место и сегодня.

На развитие гуманистических представлений о роли и характере профессионального образования и его месте в социально-историческом процессе все большее влияние оказывало преодоление сословно-классовых отношений, утверждение права личности на выбор профессионального будущего, признание профессионализма и компетентности как всеобщей ценности цивилизованного общества.

Сегодня вполне справедливо пересматривается отношение к формационному подходу в исторических исследованиях. Однако следует опасаться крайностей при рассмотрении проблем, связанных с историей техники, технологического прогресса, поскольку сами формационные процессы, профессиональная структура населения и социальные отношения в значительной степени определялись уровнем развития производства, его специализацией и интеграцией, характером его организации, внутри- и межпроизводственных связей и т. п. И из видов и форм образования влияние этой динамики в наибольшей степени испытывала система профессионального образования. Речь идет не столько о социально-классовых, сколько о научно-технических и технологиче-

ских характеристиках той или иной эпохи, хотя и о первых тоже, поскольку они определяли границы доступности и всеобщности образования, традиционные профессиональные ориентации, возможности представителей разных социальных групп и сословий. Преодоление этих барьеров, начало которому было положено отменой крепостного права, потребовало значительного исторического периода.

Этато- и социоцентристская концепция профессионального образования исторически была доминирующей, и лишь в условиях демократизации российского общества началось становление личностно ориентированной концепции. Однако последняя не может игнорировать и не учитывать социально-экономические запросы государства и общества, формулирующих свой социальный заказ на подготовку профессионалов. Условно можно сказать, что профессиональная школа прошла в своем историческом развитии три этапа, реализуя три различные парадигмы (школа профессиональных навыков, школа профессиональных и общих знаний-умений, школа развития профессиональной личности). Изменяется и само представление об истории профессионального образования как отрасли педагогических наук, ее задачах и функциях.

История профессионального образования – составная часть истории образования и педагогической науки, изучающая исторический процесс становления и развития социально-экономических и образовательных институтов, обеспечивавших профессионально-трудовую социализацию и инкультурацию молодежи и воспроизводство квалифицированной рабочей силы для различных отраслей экономики, культуры и образования, а также процесс становления и институцирования профессиональной педагогики как самостоятельной области научного знания.

Исторически становление профессионального образования в России было органически включено в стихийный процесс трудовой социализации, осуществлявшийся путем непосредственного вовлечения личности в практическую деятельность или систему ученичества с целью постепенного овладения профессией, специальностью, уровнем квалификации и мастерства. Соотношение социально и педагогически организованной и стихийной составляющих процесса трудовой социализации на протяжении веков существенно изменялось в пользу первой, однако второй тип социализации в определенных видах человеческой деятельности продолжает иметь место и в современных условиях.

Возраставшая сложность человеческой деятельности и программ специальной подготовки привела к выделению профессионального образования из состава общего образования, с одной стороны, и замене им ученичества и детского труда как ранних форм трудовой социализации и приобщения к профессии – с другой. При этом степень, глубина и характер связи как систем, так

и содержания общего и профессионального образования были различными в разные исторические эпохи.

Анализ энциклопедической и научной литературы приводит нас к парадоксальному выводу об отсутствии логически и содержательно удовлетворительного определения профессионального образования как общепедагогической категории и вынуждает дать свое, возможно не бесспорное, определение, отражающее его многомерность.

Под профессиональным образованием мы понимаем социально и педагогически организованный процесс трудовой социализации и инкультурации личности, обеспечивающий ориентацию и адаптацию в мире профессий, овладение образцами и нормами профессиональной культуры и специализированного знания, получение конкретной оплачиваемой специальности и уровня квалификации, непрерывный рост компетентности, мастерства и развитие способностей в 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 [3, с. 3].

Однако такое широкое и гуманистически направленное понимание профессионального образования пришло в человеческое сообщество далеко не сразу – только в постиндустриальную эпоху.

Сложность и противоречивость исследований в области профессионального образования во многом объясняется его полифункциональностью. В различные эпохи на первый план выдвигались определенные функции, отвечавшие духу экономики, политики и культуры общества. Среди них такие, как:

- экономическая – расширенное воспроизводство квалифицированной рабочей силы для всех сфер человеческой деятельности с учетом социальных и экономических потребностей общества, формирование рынка труда и оказание образовательных услуг, воздействие на социально-экономические процессы и развитие науки, техники, производства, культуры и образования;
- социальная – подготовка специалистов различного профессионального и квалификационного уровня, передача профессионально-трудового опыта одних поколений другим, формирование социально-профессиональной структуры населения и создание условий для его социальной мобильности;
- педагогическая – профессиональное обучение, воспитание и развитие на базе основного образования и общих способностей, подготовка, повышение квалификации и переподготовка взрослого населения, установление связи

между общим и профессиональным образованием, стандартизация подготовки специалистов начальной, средней и высшей квалификации;

- цивилизационная – упрочение сложной структуры современной цивилизации и уровня мирового и отечественного экономического и социального развития, обеспечение научного и технического прогресса и общественного благосостояния;

- культурологическая – инкультурация личности путем трансляции, сохранения и созидания специализированного знания и социально-трудовой практики, развития общей, интеллектуальной, духовной и профессионально-трудовой культуры общества;

- гуманитарная – создание условий для осуществления права личности на профессию и профессиональную занятость, равноправия мужчин и женщин в сфере профессий, а также социальная защита лиц с недостатками в развитии и инвалидов;

- психологическая – формирование ценностных трудовых установок и профессиональное развитие с учетом интересов, способностей личности и требований данной специальности к личностным и профессионально значимым качествам человека;

- политическая – стремление видеть в рабочем классе либо антагониста, либо опору господствующего строя и с этих позиций определять социально-политические цели профессионального образования и объем решаемых им задач.

Одним из наиболее ярких примеров исторических «заблуждений» является стойко сохраняющаяся положительная оценка системы государственных трудовых резервов, которая в течение почти 20 лет представляла собой скрытую форму молодежной мобилизационной «трудовой армии» с жестким государственным экономически ориентированным регулированием набора и распределения, стоящую вне системы народного образования. В то же время она реально отражала особенности, возможности и потребности тоталитарной формы управления государством и экономикой. И как только в 1950-е гг. начался процесс либерализации общества, она стала утрачивать свой административный ресурс.

Полифункциональность объясняет и тот факт, что профессиональное образование является междисциплинарным объектом исследования, входя в структуру различных социальных наук: экономики труда, социологии труда, молодежи и образования, истории культуры и культурологии, общей, социальной и профессиональной педагогики, индустриальной психологии, психологии труда и профессий, трудового правоправедения, истории техники и произ-

водства и др., акцентирующих внимание на анализе его определенных функций и сторон.

Одна из трудностей, с которой сталкиваются исследователи профессиональной школы, – это исторически сложившееся многообразие и разнообразие терминов, обозначавших сам феномен подготовки рабочих и специалистов и менявшихся на различных этапах истории (ремесленное образование, техническое образование, профессионально-техническое образование, среднее специальное образование, высшее образование, фабрично-заводское ученичество, система трудовых резервов), а также получавших названия по отрасли производства (сельскохозяйственное, художественно-промышленное, горное, коммерческое и т. п.) нередко с указанием уровня (низшее (начальное), среднее, высшее). Сегодня наряду с ними для исторического анализа используются современные обобщающие понятия: профессионально-техническое, начальное или базовое профессиональное образование.

Несмотря на то что изучение истории профессионального образования началось в середине XIX в., его историография не выглядит значительной. До революции был осуществлен историко-статистический и фактологический анализ профессионального образования России.

В советский период история профессионально-технического образования стала самостоятельной отраслью историко-педагогического знания (С. Я. Батышев, А. Н. Веселов, И. К. Воеводский, Н. Н. Кузьмин, Е. Г. Осовский) [4]. При всей значимости и фундаментальности работ этого периода они с точки зрения сегодняшнего дня обладают целым рядом существенных недостатков, характерных для исторических исследований 1950–80-х гг., которые опирались на марксистско-ленинскую методологию со всеми ее достоинствами и недостатками. Прежде всего это декларирование партийного и классового принципов анализа, жесткоформационный подход, идеологизация педагогической терминологии, известная конъюнктурность и привязанность к официальным политическим документам и оценкам в ущерб анализу реальных процессов, взгляд на историко-педагогический процесс как на линейно-поступательный процесс «совершенствования и развития», преувеличение роли социально-политических и экономических и недооценка значения социокультурных факторов профессионального образования и др.

Последнее десятилетие характеризуется сменой парадигмы историко-педагогических исследований и новым прочтением многих страниц истории образования, в том числе и профессионального.

История профессионального, в том числе и профессионально-технического, образования России – целостный социально-исторический и историко-педагогический процесс, в котором можно выделить несколько периодов.

Первый период – возникновение различных форм профессионального обучения на ранних этапах российской цивилизации, зарождение профессиональной школы и начало теоретического осмысления профессионального образования в доиндустриальную эпоху (VI – первая половина XIX в.).

Второй период – развитие профессионального образования и профессионально-педагогической мысли в эпоху индустриального становления России, формирование системы государственных профессиональных учебных заведений и развитие общественно-педагогического движения в области профессионального образования (вторая половина XIX в. – 1917 г.).

Третий период – преобразование и развитие системы профессионального образования в постреволюционные десятилетия, связанные с новыми политическими реалиями и, в первую очередь, с восстановлением и массовой индустриализацией советской экономики; начальный этап институцирования профессиональной педагогики (1917–1940 гг.).

Четвертый период – создание и функционирование системы государственных трудовых резервов как системы профессионального образования, отразившей потребности жестко централизованной плановой военной и послевоенной экономики и форсированной индустриализации СССР; активизация разработки методики производственного обучения и становления системы подготовки индустриально-педагогических кадров (1940–1958 гг.).

Пятый период – развитие профессионального образования в РСФСР в условиях либерализации общества, социально-экономических реформ и технико-технологического перевооружения производства в 1960–80-х гг.; преобразование системы трудовых резервов в систему профессионально-технического образования; осуществление среднего профессионального образования и переход ко всеобщему профессиональному образованию; становление научных центров профессионального образования (1959–1990 гг.).

Шестой период – развитие профессионального образования в Российской Федерации в условиях демократизации общества и перехода к рыночным отношениям в экономике, кризисных явлений в производстве и обществе, подхода к внедрению в производство высоких технологий; период дифференциации и диверсификации системы профессионального образования (1991–2000 гг.).

Осмысление пути, пройденного российской системой профессионального образования, ее успехов и ошибок, тенденций развития и закономерностей позволит более уверенно прогнозировать и конструировать контуры профессиональной школы XXI в.

Литература

1. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирно-исторического процесса. М., 1994.
2. Липин И. И. Социокультурный подход и социетально-функциональные структуры // Социс. 2000. № 7.
3. Осовский Е. Г. Профессиональное образование: термин и понятие // Профессиональное образование. 2000. № 2.
4. Очерки истории профессионально-технического образования в СССР. М., 1981.

УДК 371.01
ББК 74.04

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ ПРОБЛЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Н. О. Яковлева

Проектирование – как в технической, так и в педагогической отрасли – исторически рассматривается как специфический вид деятельности человека по предварительной подготовке будущих изменений действительности. Поэтому наиболее продуктивным для исследования феномена педагогического проектирования является деятельностный подход, использование которого позволяет выявить и описать структурные компоненты проектировочной деятельности педагога, определить ее особенности, сферу применения, представить результат.

В настоящее время деятельностный подход имеет общетеоретический статус наравне с системным, информационным и другими теоретико-методологическими подходами. Однако, как утверждают исследователи, до настоящего времени целостной теории деятельностного подхода так и не создано. Более того, отношение к деятельностному подходу неоднозначно – от негативизма до абсолютизации и преувеличения его роли как главного способа научно-философского исследования. В то же время не вызывает сомнений справедливость положения, высказанного В. А. Лекторским: в современных условиях деятельностный подход «не только возможен, ... но и весьма продуктивен. Однако его развитие предполагает переосмысление и пересмотр ряда связанных с ним представлений» [1, с. 65].

Основы деятельностного подхода были заложены Г. Гегелем, И. Кантом, К. Марксом, И. Фихте и другими философами. Научные исследования XX в.