



ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Н. В. Ронжина

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА



Екатеринбург
РГПУ
2023

Министерство просвещения Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Н. В. Ронжина

**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА**

Монография

Научный редактор академик Российской академии образования,
доктор педагогических наук, профессор Г. М. Романцев

3-е издание, стереотипное

Екатеринбург
РГППУ
2023

УДК 377.01

ББК Ч440

Р 71

Ронжина, Наталья Владимировна.

Р 71 Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: монография / Н. В. Ронжина; под науч. ред. Г. М. Романцева. 3-е изд., стер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. 138 с. Текст: непосредственный.

ISBN 978-5-8050-0760-7

Осуществлено обоснование профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки, выявлено ее место в системе педагогических наук, а также определена диалектическая связь профессионального образования и экономики на современном этапе развития общества.

Адресована научным работникам в области общей и профессиональной педагогики, преподавателям и студентам системы профессионального образования.

УДК 377.01

ББК Ч440

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор В. А. Дегтерев (ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»); доктор педагогических наук, профессор В. А. Федоров (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»)

ISBN 978-5-8050-0760-7

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2023

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2019

© ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2014

Человек – центр всей методологии.
Л. Фейербах

Свободное развитие каждого становится условием свободного развития всех.

К. Маркс

Предисловие

Исследование проблем теории и методологии профессиональной педагогики, ее связи с профессиональным и профессионально-педагогическим образованием становится все более актуальным на современном этапе развития педагогической науки. За период с момента выхода первого издания монографии произошел ряд событий, непосредственно касающихся сферы образования: принятие федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОСов) 3+, 3++, профессиональных стандартов для педагогов общего и педагогов профессионального образования, ряда иных нормативных актов Российской Федерации, требующих переосмысления и новых подходов к решению проблем в образовании и педагогической науке.

Меняется мир профессий: одни профессии исчезают, другие трансформируются, появляются новые специальности, изменяются требования к носителям профессий. Создан «Атлас новых профессий 2020–2030 гг.» [3], в котором представлены прогнозы развития профессий на ближайшие десятилетия. В этом атласе отражено стремительное развитие мира, его кардинальное изменение, продиктованное достижениями в сфере информационных технологий и других сферах науки. На основе проведенных исследований разработчики составили список профессий в девятнадцати разных отраслях, которые будут востребованы уже в ближайшее время. Некоторые специальности ныне уже существуют в хорошо развитых странах, другие профессии пока отсутствуют во всем мире, но при сохранении общей тенденции изменений они обязательно появятся.

Сам термин «профессия» претерпевает изменения. В научных исследованиях наряду с данным термином все чаще стали использовать термины «трансфессия», «трансфессионализм», «поли-над-мульти-профессионализм» и т. д. Появился ряд новых научных подходов и исследований по проблемам профессиональной педагогики и профессио-

нального образования в России, создается новая концепция профессионально-педагогического образования в стране. Все это требует анализа, обобщения и формулировки перспектив дальнейшего развития науки и практики профессионального образования. Данное исследование посвящено выявлению особенностей современного состояния профессиональной педагогики как науки, а также определению места и роли ее в системе профессионального образования Российской Федерации.

Исследование представляет собой обновление, переработку, корректировку и актуализацию представленных и сформулированных ранее идей теоретико-методологического обоснования профессиональной педагогики на современном этапе развития общества. В монографии отражено философское обоснование профессиональной педагогики, сформулированы объективные и субъективные факторы развития профессионального образования. При анализе профессиональной педагогики была установлена ее связь с экономикой образования, в частности, рассмотрено действие экономических законов общественного развития разделения и перемены труда как объективных факторов развития профессионального образования. Представлено авторское обоснование действия нового экономического закона общественного развития – закона универсальности труда, непосредственно связанного с прогностической функцией профессиональной педагогики в усовершенствовании профессионального образования. Также исследование проблем формирования профессионального мышления выявило его роль как субъективного фактора развития профессионального образования.

За идею обоснования профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики всегда будем благодарны научному консультанту и вдохновителю нашего исследования академику Российской академии образования Г. М. Романцеву.

Введение

Требование научного подхода к профессиональному становлению личности в системе профессионального образования стало особенно актуальным в последние десятилетия в связи с вхождением России в Болонский процесс, изменением структуры, форм, содержания российского образования, внедрением компетентностной образовательной парадигмы и обновлением нормативно-правовой основы регулирования отношений в сфере образования. А поскольку становление компетентно развитой личности, формирование грамотного специалиста – важнейшие задачи всей системы профессионального образования на современном этапе, то и перед профессиональной педагогикой как наукой встают новые задачи.

Современные требования компетентностного подхода к построению содержания профессионального образования, развитие новых форм, методов и средств обучения и воспитания обучающихся, становление новых типов профессиональных образовательных учреждений, разработка и внедрение федеральных государственных образовательных стандартов для общей и профессиональной школы, внедрение профессиональных стандартов – все это требует существенной переработки подходов к системе профессионального образования и профессиональной педагогики.

Становление и развитие профессиональной педагогики сегодня обусловлено, прежде всего, общественной и государственной потребностью в подготовке специалиста, профессионала для системы профессионально-педагогического образования и, в целом, в развитии всей системы профессионально-образовательных отношений в стране. Логико-исторический анализ профессиональной педагогики позволяет выявить закономерности и особенности передачи профессионального опыта от поколения к поколению – от простой ретрансляции, копирования социального опыта до проявления креативности и инноваций.

Особое внимание в работе уделено определению специфики профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки, выявлены ее отличительные особенности по отношению к педагогике общего образования.

Профессиональная педагогика выступает методологическим основанием профессионального и профессионально-педагогического об-

разования. А поскольку в рамках профессионально-педагогического образования осуществляется подготовка педагогических кадров для организаций (ранее – учреждений) всех видов и уровней профессионального образования, то очевидны роль и значение профессиональной педагогики в этом взаимодействии.

Профессионально-педагогическое образование призвано обеспечить все уровни и виды профессионального образования преподавательскими кадрами. Поэтому для четкого функционирования профессионального образования необходимы, с одной стороны, научно обоснованная теория профессионального образования (профессиональная педагогика), с другой – профессионально-педагогическое образование, выполняющее важную государственную и общественную задачу – подготовку преподавателей профессионального обучения и образования. Связь профессиональной педагогики, профессионального и профессионально-педагогического образования несомненна.

В России Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [72] определены следующие виды образования: общее, профессиональное, дополнительное и профессиональное обучение. Педагогика в течение последнего столетия развивалась в рамках общего образования, что объективно было обусловлено потребностями страны сначала в ликвидации безграмотности, а затем – в формировании всесторонне развитой личности социалистического общества как некоего идеала. Большинство дефиниций педагогики было определено в рамках системы общего образования. Но есть понятия, характерные только для системы профессионального образования, и их необходимо формулировать в русле профессиональной педагогики («специальность», «профессия», «профессиональная деятельность», «профессиональная компетентность», «профессиональное обучение», «профессиональное воспитание», «профессиональное целеполагание», «профессионально-педагогическая система» и др.). Цели и задачи общего и профессионального образования существенно отличаются, но педагогика общего образования существует и развивается достаточно давно, а вот к проблеме научного обоснования профессиональной педагогики ученые подошли только в 80-е гг. XX столетия. Система профессионального образования имеет свою специфическую цель в современном обществе, свои методы, с помощью которых оно и реализуется.

В настоящее время создается новая система педагогического образования, которая включает в себя четыре направления подготовки бакалавров для общего образования и одно – для профессионального образования, три направления подготовки магистров для общего образования и одно – для профессионального образования. Эта ситуация обнаруживается на всех уровнях высшего образования (ВО): от бакалавриата до подготовки кадров высшей квалификации. Столь явный крен в сторону общего образования в среде профессионально-педагогических работников вызывает, по меньшей мере, недоумение. Понятие профессионально-педагогического образования (ППО) отсутствует в нормативно-правовых документах. Система же ППО в стране еще только формируется. Необходимо создание новой научно обоснованной концепции, идеальной модели системы профессионально-педагогического образования и дальнейшее воплощение ее в практику образования.

Получение квалифицированной психолого-педагогической, методической подготовки (а также рабочей профессии при обучении педагога профессионального обучения) возможно только в рамках профессионально-педагогического образования, чему уделяется пока недостаточное внимание как в плане нормативно-правового регулирования, так и при организации образовательного процесса.

Объектом исследования выступает профессиональное образование в системе образования Российской Федерации.

Предмет исследования – профессиональная педагогика как теоретико-методическое и научно-практическое основание профессионального образования в Российской Федерации.

В связи с недостаточным теоретико-методологическим обоснованием в современной науке профессиональной педагогики возникает ряд **противоречий** внутри системы «профессионально-педагогическое образование – профессиональное образование – профессиональная педагогика»:

1) между потребностями общества в развитии экономики, повышении производительности труда и уровня профессиональной квалификации работников и недостаточной для этого теоретико-методологической разработанностью профессионального образования в рамках профессиональной педагогики;

2) между внутренней логикой научной классификации составляющих отраслей педагогики как науки и сложившейся практикой таксономии наук об образовании по разным основаниям;

3) между длительным функционированием системы профессионального образования в стране и использованием категориального аппарата образования преимущественно в рамках общего образования и педагогики общего образования;

4) между необходимостью создания единой, общей теории подготовки профессиональных педагогов и наличием множества подходов, дискретным характером подготовки педагогов для разных уровней профессионального образования.

Отмеченные противоречия позволили выделить основную *проблему* исследования, заключающуюся в установлении соответствия между существующими теорией и методикой профессиональной педагогики и практикой образовательного процесса в системе профессионального и профессионально-педагогического образования.

Гипотеза исследования: теоретико-методологическое обоснование профессиональной педагогики будет способствовать разрешению выявленных противоречий, а именно построению динамично функционирующей системы профессионального, в том числе и профессионально-педагогического, образования, приведению к равновесию систем общего и профессионального образования в рамках их целеполагания, уточнению понятийного аппарата педагогики общего и профессионального образования, определению и достижению единства в понимании главной цели профессионального образования – формирования компетентно развитой личности современного постиндустриального информационного общества.

Целью работы является теоретико-методологическое обоснование профессиональной педагогики как основы профессионально-педагогического и профессионального образования в системе образования Российской Федерации.

В соответствии с указанной целью в работе ставятся и решаются следующие *задачи*:

1. Выявить взаимосвязь профессионального образования и профессиональной педагогики в России и за рубежом.

2. Выявить методологические особенности профессиональной педагогики: определить объект, предмет, специальные методы профессиональной педагогики, ее место в системе педагогических наук.

3. Выявить диалектическую связь экономических законов общественного развития – законов разделения и перемены труда как объективных факторов развития профессионального образования и профессиональной педагогики в их генезисе.

4. Проанализировать особенности формирования профессионального мышления обучающейся личности как субъективного фактора развития профессионального образования с помощью метода логико-смыслового моделирования.

5. Выявить в теории и практике образовательного процесса детерминантные факторы профессиональной педагогики и профессионально-педагогического образования на современном этапе.

6. Выявить проблемы правового регулирования в области профессионального образования и предложить меры по усовершенствованию системы профессионального и профессионально-педагогического образования в стране.

Теоретические основы профессиональной педагогики разрабатывались такими учеными, как С. Я. Батышев, В. И. Блинов, А. П. Беляева, Б. С. Гершунский, А. А. Кыверялг, А. М. Новиков, Г. М. Романцев, И. П. Смирнов, В. А. Федоров, Н. К. Чапаев, А. Шелтен и др.

Вопросы истории общей педагогики и профессиональной педагогики анализируются в трудах С. Я. Батышева, В. С. Безруковой, Н. А. Константинова, Е. Н. Медынского, А. М. Новикова, М. Ф. Шабасовой и др.

Современные проблемы профессионального и профессионально-педагогического образования раскрываются в трудах И. В. Блинова, П. Ф. Кубрушко, Г. В. Мальцева, Н. В. Муравьевой, Н. Н. Найденовой, Е. Г. Осовского, М. И. Потеева, Г. М. Романцева, А. Я. Савельева, Л. З. Тенчуриной, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова, В. Г. Шипунова и др.

Развитие профессионального обучения и ремесленного образования в России в XIX в., формирование научных основ профессиональной педагогики связано с именем выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского. Видным теоретиком профессиональной педагогики и организатором профшколы в начале XX в. была Н. К. Крупская. Значительную роль в становлении и развитии профтехобразования в 1960–80-х гг. сыграли такие ученые, как П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, А. Н. Веселов, Л. А. Волович, Г. С. Гершунский, Н. И. Думченко, М. А. Жиделев, Е. А. Климов, М. И. Махмутов, Е. Г. Осов

ский, М. Н. Скаткин, С. А. Шапоринский, разрабатывавшие актуальные теоретические и методические вопросы совершенствования содержания, форм и методов теоретического и производственного обучения, политехнического образования будущих рабочих.

Исследование профессиональной педагогики как науки требует изучения трудов по вопросам философии и методологии науки О. Е. Баксанского, Б. А. Глинского, В. Г. Горохова, П. В. Копнина, М. А. Розова, В. С. Степина, Э. Г. Юдина и др.

Проблемы методологии педагогики рассматриваются в трудах П. Р. Атутова, О. Е. Баксанского, А. П. Беляевой, И. В. Блауберга, С. В. Бобрышова, Н. А. Вершининой, Б. С. Гершунского, В. И. Гинецинского, Б. А. Глинского, В. Е. Гмурмана, М. А. Данилова, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, В. И. Кузнецова, В. С. Леднева, Э. М. Мирского, Н. Д. Никандрова, В. Н. Садовского, М. Н. Скаткина, А. П. Тряпицыной и др.

Для определения специального метода профессиональной педагогики потребовалось обратиться к трудам, посвященным педагогическому проектированию, проектированию образовательного процесса, проектированию саморазвития личности. Это работы В. Ф. Балашевой, В. П. Бедерхановой, Дж. Дьюи, Н. Н. Манько, С. М. Пястолова, Н. Ф. Родичева, С. А. Толмачева и др.

Показано, что профессиональная ориентация школьников является неотъемлемым пропедевтическим элементом профессионального образования в работах таких исследователей, как Н. Ф. Родичев, И. А. Умовская, С. Н. Чистякова, Т. И. Шалавина и др. Компетентностный подход в образовании находит отражение в трудах Э. Ф. Зеера, А. Н. Лобка, А. Н. Тубельского, А. В. Хуторского и др.

Для определения места профессиональной педагогики в системе педагогических наук были проанализированы работы отечественных и зарубежных ученых-педагогов, посвященные классификации педагогических наук, Н. А. Вершининой, С. И. Гессена, В. Е. Гмурмана, В. А. Ивановой, Т. В. Левиной, С. В. Мейена, Н. Д. Никандрова, П. И. Пидкасистого, Е. В. Титовой, А. П. Тряпицыной, А. Шелтена и др.

Задача выявления объективных факторов развития профессионального образования потребовала анализа научных трудов, связанных с проблемами действия экономических законов разделения и пе-

ремены труда, В. П. Бурлина, Д. П. Кайдалова, К. Маркса, А. И. Округа, Г. Н. Соколовой и др. Вопросы экономики образования рассмотрены в работах Н. Ю. Ботневой, В. А. Жамина, Е. А. Капогузова, В. В. Ключкова, С. Л. Костянина, Ю. В. Крупнова, Е. И. Лаврова, О. Т. Лебедева, Р. М. Нуреева, С. Г. Струмилина, В. Н. Филаткина, Н. К. Чапаева и др.

Общим проблемам бытия и мышления, а также эволюции профессионального мышления как субъективного фактора развития профессионального образования посвящены исследования А. А. Баталова, С. Н. Бегидовой, Г. В. Ф. Гегеля, Э. В. Ильенкова, В. И. Ленина, О. Н. Первушиной, В. С. Степина, Д. И. Фельдштейна, С. А. Хазовой, А. Д. Цедринского, В. Э. Штейнберга, Ф. Энгельса и др.

О связи образования и культуры говорят М. М. Бахтин, С. З. Гончаров, М. К. Петров и др. Проблемы профессиональной психологии анализируются в трудах Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеера, Н. В. Самоукина и др.

Рассматривая личностный компонент в развитии человека, мы обратились к трудам следующих ученых, раскрывающих антропологический аспект образования: Р. М. Асадуллин, Б. М. Бим-Бад, В. Дильтей, К. Д. Ушинский и др.

Вопросы профессиональной педагогики разрабатывались и за рубежом. Значительный вклад в развитие этой науки внесли труды представителей западно-европейской мысли. В частности, произведения первых гуманистов-утопистов Т. Мора и Т. Кампанеллы, в которых были заложены идеи всеобщего участия в труде и соединения обучения молодежи с производительным трудом, неприятия несправедливости и эксплуатации. Демократического взгляда на роль ремесла, профессии в жизни общества придерживался Я. А. Коменский. Трактат английского экономиста и педагога Дж. Беллера «Предложения об учреждении производственного содружества» стал, по сути, одним из первых проектов профессионального образования, который ставил социально-педагогическую задачу избавления от бедности путем приобщения к профессии, хорошего воспитания и широкого образования. На пороге Нового времени английский философ и педагог Дж. Локк разработал педагогическую систему воспитания «делового человека», в которой особая роль отводилась обучению какому-либо ремеслу. Подходы к профессиональной подготовке в обществе будущего были представлены в проектах переустройства человеческого общества, которые предложили социалисты-утописты первой половины XIX в.

Э. Кабе, Р. Оуэн, К. А. Сен-Симон, Ш. Фурье и др. Порочен не человек сам по себе, а общество, в котором он живет, считал Ш. Фурье. Поэтому необходимо создать такой общественный строй, который способствовал бы полному удовлетворению человеческих страстей, их развитию и расцвету. Сторонники гуманистического направления (Э. Да Коста, П. Прудон, П. Робэн и др.) видели решение проблем в многоремесленном образовании, всестороннем производственном обучении, в создании «синтетических рабочих». Новый подход к проблемам профессионального образования был обозначен в трудах К. Маркса. Он заключался в идее интеграции социальной, политической, экономической и образовательно-воспитательной функций профессиональной подготовки рабочих.

В Германии термин «профессиональная педагогика» впервые появился в 1928 г. в контексте подготовки учителей профессиональной, ремесленной школы. Профессиональная педагогика рассматривалась как наука и практика профессионального воспитания [123, с. 38–39], которое осуществлялось в учебно-производственных средах, на предприятиях с межпроизводственными учебными центрами, в профессиональных школах и др.

Развитие профессиональной педагогики в США связано с именем американского инженера Ф. У. Тейлора, который был одним из инициаторов продвижения научной организации труда. Его идеи о модернизации системы организации труда и обучения и, в особенности, переобучения рабочих на производстве были развиты его соотечественниками Ф. Джилбретом, Г. Л. Ганттом, Р. В. Сельвиджем, французом А. Файолем и др. Но в связи с тем, что за рубежом педагогику в большинстве своем считают не наукой, а искусством, то и научного обоснования педагогики в зарубежных исследованиях в принципе не существует.

В своем исследовании мы использовали прежде всего философский и исторический подходы и теоретико-методологический анализ профессиональной педагогики, призванной обосновать систему профессионального и профессионально-педагогического образования в стране и определить перспективы ее дальнейшего развития в современном постиндустриальном информационном обществе.

Данное исследование может внести свой вклад в решение этой важной как для каждого человека, так и для общества и государства в целом задачи.

Глава 1. ПРОБЛЕМЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

1.1. Логико-исторический анализ развития профессионального образования и профессиональной педагогики в России и за рубежом

Прежде чем осуществить исторический анализ профессиональной педагогики, следует определиться с методологическим подходом к данному исследованию.

Традиционно в учебной литературе представлен *исторический* анализ профессиональной педагогики – от первобытного до современного общества [75, 87]. Данный подход всегда представляет научный интерес, но его недостатком часто является описательный характер.

Следует обратить внимание на то, что в разных научных концепциях в основу периодизации исторического процесса были положены разные факторы. Если взять за основополагающий признак теорию общественно-экономических формаций К. Маркса, то для каждого исторического периода в зависимости от способа производства будет характерен определенный этап развития профессиональной педагогики.

В рамках данного подхода на первый план выходит онтологический аспект, а человек оказывается обобществлен и обезличен: «...сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду. В своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [60, с. 3]. Этот тезис – одно из самых известных высказываний, характеризующих сущность марксова учения о человеке. Человек для Маркса – это нечто, сводимое к обществу, к общественным отношениям. В данном тезисе чувствуется влияние немецкого философа-идеалиста Г. В. Ф. Гегеля. Именно Гегель представлял отдельного человека, индивидуума чем-то абстрактно-природным.

На наш взгляд, для современной науки уже недостаточно этого видения и есть необходимость в дальнейшем анализе поставленного вопроса в рамках антропологического и аксиологического подходов, поскольку именно человек, личность выступают главной ценностью и целью развития общества, особенно современного.

Особый интерес вызывает анализ истории человеческого общества, представленный известным ученым Л. Н. Гумилевым, который считал, что в ее основе лежало возникновение этносов: «...хозяйственная жизнь народов, населяющих и населявших Землю, тесно связана с ландшафтами и климатом населенных территорий» [25, с. 32]. И далее: «Конкретно-исторические условия меняются на протяжении жизни этноса не раз, и наоборот, дивергенция этноса часто наблюдается при господстве одного способа производства. Исходя из идеи об историческом процессе как взаимодействии истории природы и истории людей, можно предложить первое, наиболее общее деление – на стимулы социальные, возникающие в техносфере, и стимулы природные, постоянно поступающие из географической среды» [25, с. 46]. Тем самым было показано, что способы социализации и профессионализации человека в обществе детерминированы в каждый исторический период как социальными, так и природными факторами, и что в каждый исторический период были разные стимулы и доминанты. Если в доиндустриальный период преобладало влияние природных факторов, то в эпоху индустриального общества – социальных, связанных с внедрением машинного производства, увеличением производительности труда и т. д. Под влиянием же природных и социальных факторов меняется и профессиональное мышление личности, о чем позже будет сказано более подробно.

В рамках данной темы следует обратить внимание на концепцию М. К. Петрова, который выделяет три типа культуры: лично-именной, профессионально-именной и универсально-понятийный [81]. Культура первого типа характерна для первобытных коллективов, где знание кодируется по имени Бога-покровителя, второго – для традиционных обществ Востока (Китай, Индия), третьего – для современного западноевропейского общества. Основой для подобной типологии служит, по мнению М. К. Петрова, «социальная наследственность», под которой понимается преемственное воспроизведение людьми определенных характеристик, навыков, умений, ориентиров. В роли же «социального гена» выступает знак с его способностью фиксировать и долго хранить значение. Содержательной характеристикой знака является свернутая запись видов социально необходимой деятельности. Поскольку весь корпус знаний превышает возможности отдельно взятого

индивида, его физическую и ментальную вместимость, то знание нуждается во фрагментировании по контурам вместимости индивидов в посылные для них части, а затем в интегрировании этих частей в целое. Практически речь идет о соотношении социокода и индивидуального ума. Выделив этот критерий – необходимость фрагментации и интеграции знаний по человеческой вместимости, М. К. Петров определяет формы перевода общезначимого смысла в особые для каждой культуры индивидуальные ячейки, что уже есть некая сообщаемость всеобщего и особенного, ведущая к изменению самих форм общения. Причем общения, перерастающего рамки семиотического, на первый взгляд, подхода к кодированию знаний [81, с. 14]. Нормальное функционирование социокодов обеспечивается механизмами коммуникации (координации деятельности людей), трансляции (передачи освоенной информации от поколения к поколению) и трансмутации (введения нового и уникального знания, изобретений и открытий), на деле оказавшейся ключевым механизмом для сопоставления разнообразных способов хранения и обновления знания в разных культурах [81, с. 15]. *Идея трансляции знания замыкается на идее образования.* И в этом смысле анализ феномена науки в современном мире оказывается чрезвычайно актуальным.

Трансляция в учении М. К. Петрова означает общение, направленное на *профессионализацию* и *социализацию* входящих в жизнь поколений, на их уподобление старшим средствами соответствующих институтов и механизмов. Трансляция всегда направлена от старших к младшим, и, поскольку человеческий материал детства и юности в любых культурах один и тот же, направленные на уподобление младших старшим усилия, приемы, методы не могут не иметь общего. Основной элемент трансляционной структуры «ученик – учитель» универсален для всех типов культуры, хотя каждый из типов накладывает свои ограничения на личность учителя. *Трансмутация* означает все разновидности общения, в результате которого в социокode, в одном из фрагментов и в соответствующем канале трансляции появляются новые элементы знания или модифицируются наличные, или одновременно происходит и то и другое. Европейскому типу культуры этот тип общения известен как познание, причем познание в специфической научной форме, где извлечение нового знания об окружении (научные

дисциплины) отделено от технологических его приложений, чего нет в других очагах культуры [81, с. 15]. В качестве вывода из представленной концепции следует идея о том, что передача социального и профессионального опыта – процесс, присущий человеку с давних времен, поскольку воспроизводство человеческого общества без этого элемента было бы невозможным. Сакрализация же имен членов общины, связь имени и видов деятельности, закрепленной за группой лиц, обладающих этим именем, говорит о ранней организованной форме передачи общественного знания и опыта.

В рамках антропологического подхода, если взять за основу теорию Д. Белла и его последователей [8, 38, 53, 130, 134 и др.], эволюцию профессиональной педагогики можно представить как доиндустриальную (наивную, донаучную), индустриальную и постиндустриальную (научную). Нередко можно слышать мнение, что не было никакой педагогики (ни общей, ни профессиональной) буквально до появления учения Я. А. Коменского. И, тем не менее, позволим себе возразить потенциальным оппонентам и попытаемся обосновать свою точку зрения.

Первый этап возникновения и становления профессиональной педагогики, превращения ее как преднауки в собственно науку хронологически можно обозначить с начала возникновения человеческого общества примерно до середины XIX в.; второй – с середины XIX в. до 80-х гг. XX в.; третий – с 80-х гг. XX в. по настоящее время. Обоснование такого деления будет представлено далее.

Историческому анализу профессионального образования посвящен ряд работ таких отечественных авторов, как С. Я. Батышев, А. П. Беляева, К. И. Васильев, А. А. Веселов, П. Ф. Кубрушко, Л. З. Тенчурина, П. А. Шеварев и др. Вряд ли кто-то будет возражать, что разделение труда и социальных функций в первобытном обществе базировалось на естественно-биологических основах, вследствие чего существовало разделение труда между мужчинами и женщинами, а также возрастное деление общественного коллектива [44]. Подготовка детей к труду осуществлялась непосредственно в трудовой деятельности. Образование как социальный способ обеспечения наследования культуры, социализации и развития личности возникает одновременно с обществом и развивается вместе с развитием трудовой деятельности, мышления, языка [78, с. 27]. А поскольку передача опыта происходила с по-

мощью определенных методов, форм и средств, имелись субъекты передачи социального опыта (отец и сын, старшее поколение и младшее), то следует трактовать это как некий образовательный процесс, которому был присущ элемент профессиональной педагогики.

Поэтому, на наш взгляд, о возникновении преднауки профессиональной педагогики можно говорить с периода появления «человека разумного», с того момента, когда первый человек научил охотиться своего сына. Первобытное разделение труда базировалось на физических возможностях женщин вести домашнее хозяйство, ухаживать за детьми, домашними животными и возможностях мужчин охотиться, обрабатывать землю и т. д. Соответственно и передача трудового и одновременно профессионального опыта передавалось от отца к сыну, от матери – к дочери. С разделением труда на земледелие, скотоводство и ремесла подготовка к трудовой деятельности велась в семьях, а также в так называемых домах молодежи [75, с. 120]. «Ученые, занимающиеся изучением социализации детей на этапе первобытного общества, считают, что образование в ту эпоху было вплетено в систему общественно-производственной деятельности. Функции обучения и воспитания, передачи культуры от поколения к поколению осуществлялись всеми взрослыми непосредственно в ходе приобщения детей к выполнению трудовых и социальных обязанностей» [78, с. 30].

Отметим, что разделение труда было весьма условно, но можно говорить о первичной профессионализации и различении трудовой и профессиональной деятельности (более подробно этот вопрос будет раскрыт в п. 1.2).

В истории мировой педагогической мысли идеи трудовой и профессиональной подготовки подрастающих поколений занимают особое место, поскольку на всех этапах своей истории человечество решало важную для себя задачу передачи сначала трудового (первичные трудовые навыки по самообслуживанию и др.), а затем и профессионального опыта (связанного с разделением труда) от одного поколения к другому [88, с. 50]. Педагогика как наука с помощью определенных, характерных для каждого конкретного исторического периода, средств, форм, методов во все времена выполняла функцию социализации и профессионализации, а в современном обществе еще и индивидуализации личности посредством образования. Хотя всем

понятно, что образование как процесс, вероятно, и существовало с момента появления «человека разумного», но явно не дифференцировалось на виды.

В современной педагогической литературе отмечается, что «...первобытные люди обладали знаниями по воспитанию детей, которые передавались от одного поколения к другому в виде обычаев, традиций, игр, житейских правил. Эти знания нашли отражение в поговорках и пословицах, мифах и легендах, сказках и анекдотах (например, “повторение – мать учения”, “яблоко от яблоньки недалеко падает”, “век живи – век учись” и т. п.), составивших содержание народной педагогики. Народная педагогика, возникнув как ответ на объективную социальную потребность в воспитании, обусловленную развитием трудовой деятельности людей, конечно, не может заменить книг, школ, учителей, науки. Но она старше педагогической науки, образования как социального института и первоначально существовала независимо от них» [78, с. 29]. Есть определенные основания считать, что сама история «человека разумного» началась именно с ранней трудовой и профессиональной деятельности.

Необходимость самого общения между людьми (первые признаки речи) появилась в результате совместной профессиональной деятельности (охоты, рыбалки, собирательства, военных действий). В работе Ф. Энгельса говорится, что «...сначала труд, а затем и вместе с ним членораздельная речь явились двумя самыми главными стимулами, под влиянием которых мозг обезьяны постепенно превратился в человеческий мозг, который, при всем своем сходстве с обезьяньим, далеко превосходит его по величине и совершенству. Труд начинается с изготовления орудий... Самый труд становился от поколения к поколению более разнообразным, более совершенным, более многосторонним. К охоте и скотоводству прибавилось земледелие, затем прядение и ткачество, обработка металлов, гончарное ремесло, судоходство. Наряду с торговлей и ремеслами появились, наконец, искусство и наука; из племен развились нации и государства. Развились право и политика, а вместе с ними фантастическое отражение человеческого бытия в человеческой голове – религия» [127, с. 494–495]. И далее: «...планирующая работа голова уже на очень ранней ступени развития общества (например, уже в простой семье) имела возможность заставить

не свои, а чужие руки выполнять намеченную ею работу» [127, с. 498]. Таким образом, анализ роли трудовой деятельности в развитии речи и мышления был представлен еще в трудах ученых XIX столетия.

Особое значение и самооценность общее образование обрело в эпоху рабовладельчества, когда произошло отделение умственного труда от физического; физический труд стал уделом рабов, рассматривался свободными гражданами как низкий и презренный. Достойным занятием рабовладельца был умственный труд (философия, политика, управление), в результате чего появляются школы. В школах Аристотеля и Платона обучали философов, правителей – светскую элиту общества. Дети рабовладельцев освобождались от физического труда. Однако великие философы античности понимали общечеловеческое значение приобщения детей к труду в широком смысле этого слова, справедливо утверждая, что активная деятельность, труд предохраняют человека от нравственной деградации. Но в реальной жизни физическим трудом занимались по преимуществу рабы, а умственным – рабовладельцы и их дети.

Некоторые общественные деятели и мыслители Древнего мира указывали на особую роль трудового воспитания как в развитии общества, так и в жизни каждого человека. Например, «по законам Солона (на рубеже V–VI вв. до н. э.) полагалось, чтобы отец (речь шла о свободных гражданах) обязательно позаботился о специальной выучке своих сыновей в той или иной области *труда*. Там же подчеркивалось, что сын мог не кормить отца в старости, если тот не выучил его никакому ремеслу» [29, с. 34].

Древнегреческий философ Платон, в свою очередь, писал, что, если «дурным мастером будет башмачник, государство пострадает от этого только в том смысле, что граждане станут несколько хуже обуты. Но если воспитатель скверно исполняет свои обязанности, в стране появится целое поколение плохих и невежественных людей» [29, с. 34].

В этот исторический период можно уже говорить о следующем этапе разделения трудовой и профессиональной деятельности: появляются ремесленные профессии, возникает специализация. Кроме того, *свободные люди в силу жизненной необходимости занимались определенной трудовой деятельностью, но их профессии были связаны исключительно с умственным трудом*. Поэтому и профессиональная подготовка осуществлялась в зависимости от принадлежности к соци-

альному слою и его запросам. И если людей физического труда обучали профессиям по-прежнему мастера, то людей умственного труда учили в школах учителя и великие мыслители того времени: Сократ, Аристотель, Платон.

В школах преподавали математику, философию, логику, риторику, теологию, алхимию и др. Методика обучения получила разное внутреннее развитие и специфические способы реализации.

В эпоху Средневековья, всевластия религии, профессия рассматривалась как жизненное призвание, как вид служения, установленно-го волей Божьей и выполняемого во имя Бога. Ремесло отождествлялось с искусством, и с ним связана мистическая традиция священности, мудрости, секрета. Такое отношение к ремеслу, к своему делу составляло стержень трудовой морали общества.

Основной формой профессионального обучения для детей ремесленников и купцов в средневековом городе было цеховое и гильдейское ученичество. Средневековый мастер передавал своему ученику из уст в уста, из рук в руки не только знания и умения, но и частицу самого себя, мир своих образов, свою индивидуальность [88, с. 74]. Профессиональная педагогика этого периода носит практикоориентированный характер.

В XI в. появляются педагогические произведения, раскрывающие роль и значение «механических искусств». В частности, Гуго Сен-Викторский, организатор парижской школы, в своем сочинении «Дидактикон» назвал механику «искусством, которое необходимо при изготовлении вещей», и обозначил семь искусств: сукноделие, производство инструментов и оружия, навигацию, агрокультуру, охоту, медицину и театральное искусство [88]. Однако он, как и мыслители античности, считал механические искусства уделом «плебеев, детей неблагородных родителей» [88, с. 75].

В произведениях первых гуманистов-утопистов XVI–XVII вв. Т. Мора и Т. Кампанеллы были заложены идеи всеобщего участия в труде и соединения обучения молодежи с производительным трудом, неприятия несправедливости и эксплуатации. Они рассматривали знание ремесел, знакомство с разными отраслями труда как признак достоинства и уважения гражданина, выступали за свободу в выборе приложения сил, за связь теории и практики, против узкопрактического обу-

чения ремеслам. Известный педагог Я. А. Коменский выказал приверженность демократическому взгляду на роль ремесла, профессии в жизни общества и человека. Он считал необходимым готовить детей и молодежь к трудовой жизни. В учебнике «Мир чувственных вещей в картинках» он уделяет большое внимание ознакомлению детей с ремеслами своего времени, орудиями труда, технологиями производства. Но не следует забывать, что в эпоху Средневековья физический труд и рабочие профессии были уделом низших слоев населения и разделение труда лежало в основе организации профессионального образования.

Таким образом, доиндустриальное общество – это порождение дотехнической, аграрно-ремесленной фазы общественного развития. Ее технологический символ, как образно отмечено в одном из словарей, – соха [118, с. 82]. Доиндустриальное (или аграрное, традиционное) общество охватывает первобытную, рабовладельческую и феодальную формации. Люди трудятся с помощью примитивных ручных орудий труда, используя в качестве источника энергии мускульную силу. Производство в основном аграрное, сельскохозяйственное. Жизнь людей и их восприятие мира обусловлены превратностями природных стихий: плодородием почвы, климатом, количеством воды и т. п. [118, с. 84]. Профессиональное мышление этого периода носит сугубо утилитарный характер.

С развитием капиталистических отношений, прогрессом науки, техники и культуры в XIV–XVII вв. усиливается интерес к проблемам профессионального обучения, формам его организации и повышению их эффективности. Особое значение приобретают экономические, а затем и социальные аспекты массового вовлечения детей в трудовую деятельность в мануфактуре и ремесленном производстве. Так, в трактате английского экономиста и педагога XVII в. Дж. Беллера «Предложения об учреждении производственного содружества» представлен один из первых проектов профессионального образования, который ставил социально-педагогическую задачу избавления от бедности путем приобщения к профессии, хорошего воспитания и широкого образования [87, с. 57]. Беллерс сформулировал принцип соединения обучения с производительным трудом, воспринятый позднее Р. Оуэном.

В начале эпохи Нового времени английский философ и педагог Дж. Локк разработал педагогическую систему воспитания «делового человека», «джентльмена», в которой особая роль отводилась обуче-

нию какому-либо ремеслу. На рабочих людей была ориентирована и его «Записка о рабочих школах», в которой Локк предложил создать для детей из бедных семей с 3 до 14 лет специальную сеть «рабочих школ» – приютов, построенных на основах самокупаемости, где бы они обучались какому-либо ремеслу. Предлагалась суровая и жесткая система организации жизни, надзора и воспитания будущих рабочих, которых фабриканты затем могли бы брать на работу и выплачивать школе деньги за их труд [87].

Развитие капиталистических отношений, индустриального производства, прогресс науки, техники и культуры вызвали массовое вовлечение детей и подростков в производство, показали объективную и насущную необходимость в развитии профессиональных школ и ученичества. В конце XVIII в. появляется новая тенденция – ориентация не на знание, а на владение технологией, орудиями, инструментами.

Социалисты-утописты первой половины XIX в. Э. Кабе, Р. Оуэн, К. А. Сен-Симон, Ш. Фурье в своих проектах переустройства человеческого общества предложили новые подходы к профессиональной подготовке в обществе будущего: всеобщность труда, гуманное отношение к детству, всестороннее развитие детей всех сословий и «развитие индустриальных призваний» детей, равноправность профессиональных школ в общей системе образования. Кроме того, они не ограничились теоретическими изысканиями, а Р. Оуэн, в частности, впервые на практике осуществил соединение производительного труда подростков с их обучением и дал пример разумной организации профессионального обучения [87, с. 70].

Сторонники гуманистического направления (Э. Да Коста, П. Прудон, П. Робэн и др.) видели путь решения проблем в многоремесленном образовании, «всестороннем производственном обучении», в создании «синтетических рабочих» как условия предотвращения безработицы и адаптации рабочих к существующему узкому разделению труда [87, с. 71]. Некоторые из них вообще выступали за запрещение детского труда, хотя в те времена это было практически нереально.

Рабочий и общественный деятель Франции XIX в. К. А. Корбон в одной из первых книг, посвященных анализу состояния образования для детей рабочих и системы ученичества, – «О профессиональном образовании» – подчеркивал значение свободного выбора профессии

для личности и общества, необходимость всеобщей профессиональной подготовки рабочих и создания профессиональных школ, сочетания общего и профессионального образования, взаимосвязи умственного и физического труда. К. А. Корбон выступал против ранней профессионализации детей, подверг критике ремесленное ученичество за его длительность и низкое качество обучения, нравственное и умственное отупление детей. Видный деятель чартизма XIX в. Э. Джонс назвал систему ученичества «одним из основных проклятий современной индустрии» [Цит. по: 87, с. 71].

В России профессиональное обучение, «учение ремеслу», восходит к «седой древности», но, зародившись в старину, ремесленное ученичество оставалось основной формой подготовки рабочих вплоть до XVIII в. [87, с. 41].

Сподвижники Петра I В. Н. Татищев и В. И. Геннин, создав систему государственных горнозаводских школ, разработали первые «регламенты» – документы по организации и методике «обучения искусствам и ремеслам» и воспитания будущих рабочих, их общего и ремесленного образования [87, с. 41]. Видный деятель екатерининской эпохи, последователь Дж. Локка и Ж. Ж. Руссо И. И. Бецкой предложил систему сословных учреждений, рассчитанных на воспитание «новой породы людей» – не только дворян, но и третьего сословия. В написанном им во второй половине XVIII в. совместно с профессором Московского университета А. А. Барсовым «Генеральном плане Московского воспитательного дома» была изложена программа подготовки для государства искусных мастеровых, обладающих высокой нравственностью, религиозностью и практической выучкой [87, с. 42].

Основное внимание представителей русской классической педагогики XIX в. было сосредоточено на общечеловеческих проблемах формирования личности, на роли труда в воспитании и развитии детей. Опираясь на идеи общечеловеческого воспитания, Н. И. Пирогов считал, что только на нем может основываться образование профессиональное, однако лишенное узкого «специализма» [87, с. 43].

Появление профессионального образования и формирование научных основ профессиональной педагогики исследователи связывают с именем выдающегося русского педагога К. Д. Ушинского, который одним из первых поставил задачу создания школ ремесленного образования.

В своих статьях «Ученики ремесленные в Петербурге», «Воскресные школы», «Необходимость ремесленных школ в столицах» он показал пагубность существующей системы ремесленного ученичества и выделил функции ремесленного образования нового типа: экономические – приведение ремесла в соответствие с требованиями науки и техники, социальные – подготовка отечественных специалистов, нравственные – ликвидация ученичества как формы эксплуатации детей, педагогические – разработка системы школ профессиональных и воскресных, установление связи труда и обучения, создание методики обучения ремеслу, отвечающей требованиям педагогики и психологии [111].

К. Д. Ушинский является основоположником педагогической антропологии в России. Его характеристика развития педагогической антропологии в определенном смысле говорит и о развитии профессиональной педагогики как отрасли научного знания.

Первый этап развития педагогической антропологии называют наивной антропологией, этот этап длился от возникновения образования как такового до середины XIX в. Две черты наивной антропологии составляли ее методологию: легкость и непосредственность понимания воспитанника и осознание себя в качестве идеала. Понимание изначально имеет онтологический статус и формируется в результате совместной деятельности, в процессе коллективного бытия и в границах определенных жизненных, социальных, образовательных ситуаций [11, с. 142].

С точки зрения В. Дильтея, понимание в границах наивной антропологии происходит как «заключение по аналогии» или перенесение «полноты собственных переживаний» на понимаемый объект [26, с. 27]. Заключения такого рода основаны на сомнительном, с точки зрения автора, антропологическом допущении единства человеческой природы, которая обеспечивает единство восприятия и возможность обучения. Даже в своих архаических формах образование нуждается в знании о человеке, ради которого оно организуется. Эти знания человек извлекает из собственного опыта и по аналогии на основе допущения о единстве человеческой природы переносит на воспитанника. Таким образом, образуется герменевтическая ситуация «текст – контекст», в которой слова и поступки воспитанника приобретают определенное, лично окрашенное воспитателем педагогическое значение.

В применении к профессиональному образованию ситуация аналогична: наука о профессиональном образовании – профессиональная педагогика – также может быть охарактеризована как наивная. *Доиндустриальная* (наивная, донаучная) *профессиональная педагогика существует до тех пор, пока «тексты» ученика и учителя (мастера) по способу своей организации идентичны и различаются в основном объемом накопленной информации. Когда между ними возникают качественные различия, метод заключения по аналогии теряет абсолютное значение, и на смену наивной приходит другая форма профессиональной педагогики – индустриальная.*

Наивная профессиональная педагогика могла существовать до тех пор, пока социокультурная среда была относительно неизменной, но по мере усложнения труда, с приходом машинного производства данный подход стал слишком узким, потребовались иные подходы к профессиональному образованию, иная методология. Ретрансляция знаний, умений и навыков утратила главенствующее значение.

Новый подход к проблемам профессионального образования представлен в трудах К. Маркса, в которых он обобщил и развил опыт своих предшественников в области соединения профессионального обучения с трудовой деятельностью. Этот подход заключался в интеграции социальной, политической, экономической и образовательно-воспитательной функций профессиональной подготовки рабочих. Одним из важнейших аспектов воспитания подрастающего рабочего поколения становится техническое обучение, которое «знакомит с основными принципами всех процессов производства и одновременно дает ребенку или подростку навыки обращения с простейшими орудиями всех производств» [74, с. 8].

В этот период остро встает вопрос о социально и педагогически рациональной организации детского труда и его защите, о замене системы ученичества техническими школами. Эти идеи получили широкий отклик в педагогических кругах социал-демократии в конце XIX – начале XX вв. Профессиональное мышление будущих рабочих начинает обретать *интегративный характер*.

Актуальным в этот период становится вопрос о профессиональной подготовке молодых рабочих нового типа, основанной на соединении их производительного труда с общим (умственным и физическим) образованием, сочетающей узкую специализацию с широким тех-

нологическим (политехническим) образованием и обеспечивающей, в конечном счете, не просто адаптацию рабочего к существующему разделению труда, а его подвижность, творческое отношение к деятельности и влияние на развитие технического прогресса [75, с. 167].

В 60-е гг. XIX в. в России началось становление теории и методики профессионального образования как самостоятельной отрасли научного знания. Это было обусловлено развитием производства и капиталистических отношений, реформами в области школьного образования, расширением сети профессиональных учебных заведений, началом общественно-педагогического движения в России. Поэтому и в развитии профессиональной педагогики начался новый, *индустриальный* этап. Этот этап был достаточно длительным и неоднородным, а профессиональная педагогика, не оформившаяся еще как наука и существующая в виде методик, форм, способов обучения профессии, обрела новые черты на протяжении своего развития. Он продолжался до 80-х гг. XX столетия.

А. М. Новиков отмечает, что эволюции профессиональной педагогики в индустриальную эпоху способствовала деятельность научных и технических обществ: Русского технического общества, Вольного экономического общества, Московского общества распространения технических знаний, которые создавали учебные заведения, выдвигали проекты реформирования системы общего и профессионального образования в России, изучали зарубежный опыт подготовки рабочих и других специалистов, проводили съезды деятелей профессионального и технического образования, издавали научную, учебную и методическую литературу [87, с. 30–31]. Печатным органом научно-методической мысли стал журнал «Техническое образование». Особенно важной была роль постоянной комиссии по техническому образованию Русского технического общества и ее руководителей – видных деятелей профессионального образования России конца XIX – начала XX вв. Е. Н. Андреева и А. Г. Неболсина. Особой вехой в развитии профессиональной педагогики стал проект, разработанный в 1884 г. ученым-механиком и министром финансов России И. А. Вышнеградским, «Общий нормальный план промышленного образования в России», заложивший основы государственной системы профессионального образования [87, с. 31].

В формировании российской концепции профессионального образования и профессиональной педагогики принимали активное участие такие известные деятели, как великий русский ученый-химик Д. И. Менделеев, ученые и инженеры В. К. Делла-Вос, В. И. Гриневецкий, ученый-агроном И. А. Стебут, экономисты Н. А. Каблуков, А. И. Чупров и И. И. Янжул, инженеры-педагоги С. А. Владимирский, М. В. Лысковский, Д. К. Советкин и др. [87, с. 31]. В частности, В. К. Делла-Вос внедрил в преподавание новый, до тех пор неизвестный метод: метод систематического преподавания ремесел. Молодые техники, заканчивающие Московское техническое училище, имели возможность дальнейшего усовершенствования полученных ими умений и навыков в созданном Делла-Восом Политехническом обществе. К этому методу с большим вниманием отнеслись политехнические школы Западной Европы и даже Америки.

В целом, учеными был сформулирован ряд требований к системе и содержанию профессионального образования в России: соответствие потребностям развивающейся экономики, конкурентоспособность подготавливаемых кадров, обязательная база – общее образование, разнотипный и разноуровневый характер профшколы в зависимости от исходного общего образования, сочетание общего и специального в содержании образования, практическая направленность обучения и четкая специализация, постепенная замена ученичества ремесленными школами, соединение труда и ученичества рабочих-подростков с их обучением в вечерне-воскресных школах и др.

В середине XIX в. началось развитие дидактики профессионального обучения в России. Она возникает на базе Императорского технического училища (позднее – Московского технического училища (МТУ)), имевшего давние традиции в деле обучения ремесленников (ныне это Московский государственный университет им. Н. Э. Баумана). В 1839 г. в училище состоялся первый выпуск, и многие воспитанники вскоре стали директорами заводов, главными механиками, конструкторами, учеными. В учебных мастерских МТУ группой мастеров под руководством ученого-мастера Д. К. Советкина была разработана первая в мировой практике дидактически обоснованная система производственного обучения слесарному, токарному, столярному и кузнечному ремеслу. Д. К. Советкин несколько лет разрабатывал систему, закладывая в ней главный принцип обучения «от простого к сложному», ко-

торый на практике дополнялся коллекцией рабочих и измерительных инструментов и набором операционных моделей для разных специальностей. Любопытно, что некоторые инструменты были представлены в сильно увеличенных размерах (до 24 раз!). Система Советкина получила признание в Австрии, Германии, Франции и Швеции, но именно в США русскую методику обучения стали активно использовать в учебном процессе: например, в Массачусетском технологическом институте (МТИ) построили специальное здание для учебных мастерских, где вскоре появился набор учебных пособий, присланный из Москвы. Вслед за МТИ русской системой заинтересовались Пенсильванский и Вашингтонский университеты. Вскоре в Чикаго, Толедо и Балтиморе организовали школы по типу массачусетских, а в 1885 г. их примеру последовали Филадельфия и Омаха. Американцы считали, что русская система бережет время и деньги [139]. Внедрение русской системы обучения в США принесло поразительные результаты: эффект от выпускников, создавших свое дело, таков: их совместный «бизнес» занял бы 17-ю строчку в мировом рейтинге экономик [51].

В конце XIX – начале XX вв. под влиянием социально-экономических и социокультурных преобразований в западно-европейской педагогике возникло реформаторское движение за трудовую школу, видным деятелем которого был Г. Кершенштейнер – реформатор профессионального образования в Германии. Важной задачей народной школы он считал общую трудовую подготовку к профессиональной деятельности. Им были созданы так называемые дополнительные школы для молодых рабочих, занятых в производстве, которые давали общеобразовательную подготовку, связанную в то же время с профессией подростка. Владельцы фабрик и мастерских обязаны были освобождать рабочих-подростков для школьного обучения на 8–10 ч в неделю с сохранением зарплаты. Кершенштейнером была заложена новая система фабрично-заводского ученичества, сочетавшая практическую работу на производстве с теоретическим обучением. Он считал, что профшкола должна быть школой гражданственности. Эта система получила широкую известность во многих странах Европы как германская, дуальная система профессионального обучения.

За рубежом идеи профобучения наиболее ярко проявились в США в конце XIX – начале XX вв. в связи с научной организацией труда и производства, внедрением новых технологий, конвейерной органи-

зации труда, необходимостью повышения производительности и конкурентоспособности продукции и связаны с именем Ф. У. Тейлора. Само же применение новых методов организации труда и обучения рабочих получило название «тейлоризм». Наряду с мерами по уплотнению рабочего дня Тейлором были предложены идеи воспитания производственной культуры, рационализации труда и отдыха, учета в трудовой деятельности психофизиологии работающего человека. Тейлор ввел анализ и отбор трудовых операций и приемов, план-систему их освоения путем наблюдения за работой специальных мастеров, подбору и обучению которых уделял особое внимание. Тейлор заложил основы письменного инструктажа, сделал инструкционную карту не только производственным, но и педагогическим инструментом. Идеи Тейлора были развиты его соотечественниками Г. Л. Гантом, Ф. Джилбретом, Р. В. Сельвиджем, французом А. Файоном и др. Эти исследователи особое внимание обращали на обучение рациональным приемам работы и трудовым движениям, разработку инструкционных карт, воспитание инициативы рабочего в совершенствовании производства. В условиях массового производства и пооперационного разделения труда на конвейере тейлоризм способствовал росту производительности труда, но одновременно вел к усилению напряженности, росту утомления, увеличению профессиональных заболеваний, за что подвергался критике со стороны деятелей рабочего движения. И все же именно Ф. У. Тейлором и его последователями были заложены основы современной профессиональной педагогики за рубежом.

Как реформатор организации и методики профессионального обучения в первой половине XX в. проявил себя один из основателей автомобилестроения Г. Форд. Внедрив массовое конвейерное производство, он разработал операционно-поточную систему обучения рабочих на основе пооперационного разделения труда. Это повысило интенсивность и производительность труда, но одновременно привело к деградации значительной части рабочих и сокращению сроков обучения (43 % рабочих обучались в течение дня, 36 % – до недели, 6 % – одну-две недели и только 15 % – от месяца до года). В дальнейшем были приняты меры по гуманизации труда рабочих на конвейере.

В конце XIX в. на Западе зарождается такая методика профессионального обучения, как практическая педагогика. Это связано с созда-

нием особых учебных мастерских на предприятиях, благодаря чему произошло отделение мастерских от заводов и придание им педагогических функций. Здесь берет свое начало более продуманная по сравнению с эпохой ученичества «вещная» (*предметная*) система, основанная на отборе усложняющегося комплекса работ («вещей») для производственного обучения, использовании не «приглядывания», а показа приемов отобранными мастерами.

В условиях массового вовлечения детей и подростков в производство на первый план вышли социальные вопросы защиты и охраны детского труда и реорганизации ученичества. Особенно активно они ставились в программных документах политических партий, отражавших интересы рабочих, и в трудах их видных деятелей. Социал-демократы Н. К. Крупская, В. И. Ленин, Г. В. Плеханов, теоретик анархизма П. А. Кропоткин, народники М. К. Горбунова-Каблукова, С. Н. Кривенко и многие другие занимались вопросами соединения производительного труда работающих подростков и учеников, а также взрослых рабочих с их обучением. Н. К. Крупская на основе анализа мирового опыта показала, что ведущей тенденцией «прогресса техники», внедрения машин и механизмов является рост спроса на широко образованных технически, активных, инициативных рабочих [87, с. 43].

На проблему отличия трудовой и профессиональной школы обратил внимание в начале XX в. известный российский ученый С. И. Гессен. Он писал: «Для профессиональной школы характерно, что в центре системы обучения стоит самая профессия – соответствующее ремесло или занятие, служащее предметом обучения. Школа ставит себе целью выпускать людей, умеющих хорошо производить продукты соответствующего ремесла. Она имеет задачей удовлетворять интересы потребителей продуктов определенного ремесла – в первую очередь интересы государства, этого крупного потребителя современного общества. Личность отдельного человека почиталась за ничто, она не имела собственного достоинства. В противоположность этому трудовая школа, даже когда она исходит из труда, имеющего производительно-хозяйственное значение, полагает в центре даваемого ею образования уже не интересы самой профессии (ремесла или занятия), а интересы личности образовывающегося. Трудовая школа заинтересована в развитии личности учащегося. При трудовом образовании

узкая практическая деятельность приобретает всеобъемлющее значение, понимается как органическая часть всей целокупной жизни природы и человечества и потому служит источником общего образования личности» [22, с. 126]. Далее С. И. Гессен рассуждал следующим образом: для полноты трудового образования «подросток меняет виды труда, переходя, например, за год два раза в различные мастерские». Так как в настоящее время во многих местах это было бы трудно организовать, то можно было бы «в виде суррогата сейчас рекомендовать передвижение подростков по различным школам». Вокруг индустриального труда центрируются научные занятия: в социально-исторической студии исходным пунктом является «история местной фабрики», в физико-математической студии – «перемещающие машины», «паровая машина», «динамо» и т. п. Так достигается широкое «политехническое образование», дающее «органическую связь науки и техники, отвлеченных теоретических формул и совершенного практического действия» [22, с. 143–145].

Таким образом, уже сто лет назад передовые мыслители того времени задумывались над широким политехническим образованием обучающихся и делали акцент именно на всеохватывающем развитии самой личности. Хотя критерии разделения трудовой и профессиональной школы в работе С. И. Гессена весьма размыты, он характеризует их исходя из исторического контекста и понимания того периода, беря за основу идею целеполагания и развития личности обучающегося.

Большим количеством идей, школ и направлений в сфере организации профессионального образования в стране был наполнен XX в. В зависимости от целей, стоящих перед обществом в разные периоды, проблема обеспечения рабочих мест квалифицированными кадрами решалась по-разному. Теория профессионального образования также интенсивно развивалась, и в рамках последнего столетия можно выделить несколько эпохальных событий в ее эволюции.

В канун революционных событий в России стала очевидна необходимость реформы системы профессионального образования, приведения ее в соответствие с экономическими и социокультурными требованиями жизни и, прежде всего, ее демократизации. Под руководством министра народного просвещения графа Н. П. Игнатьева в 1915–1916 гг. были разработаны проекты реформы профессионального образования, которые предусматривали создание многотипной системы профессионально-тех-

нических учебных заведений, установление связи между общим и профессиональным образованием, между школами и производством, более широкое развитие женского профессионального образования, модернизацию содержания образования на всех ступенях, повышение эффективности и согласованности управления и др. Однако попытки демократизации и либерализации системы профессионального образования не получили поддержки со стороны правящих кругов.

Проблема профессионального становления личности стала актуальной только в начале XX в. До этого времени свободного выбора профессии у человека не было. Профессиональная жизнь людей ограничивалась сословными традициями, а также патриархальным укладом общества. Промышленная революция привела к возникновению рынка труда и новых профессий. Огромные массы людей оказались перед проблемой поиска работы и профессиональной подготовленности к ней [32, с. 16].

Изменившаяся историческая ситуация коренным образом расширила мир профессий. Новые орудия и средства труда потребовали квалифицированных работников, способных качественно и производительно выполнять трудовые функции в течение многих лет. Особое значение приобретает система профессионального образования и профессиональной педагогики [32, с. 15].

«В июле 1920 года В. И. Лениным был подписан декрет “Об учебной профессионально-технической повинности”, которым вводилось обязательное профессионально-техническое обучение всех рабочих от 18 до 40 лет. Был создан Главный комитет по всеобщей трудовой повинности (Главкомтруд) под председательством Ф. Э. Дзержинского. В декрете указывалось на необходимость создания специальных школ и курсов для подготовки квалифицированных рабочих кадров. Этот декрет послужил мощным толчком к развитию профессионально-технического образования: только с сентября 1920 по июль 1921 г. число таких школ и курсов, а также контингент обучающихся в них увеличилось более чем в три с половиной раза. Этому способствовало также и принятое в 1920 г. III съездом профсоюзов постановление о создании краткосрочных вечерних курсов при каждом промышленном предприятии и дневных краткосрочных курсов повышенного типа для подготовки высококвалифицированных (“старших”) рабочих, инструкторов и мастеров» [88, с. 74].

Первые десятилетия XX в. (до середины 1930-х гг.) были периодом наиболее яркого и интенсивного становления российской профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Особенность этого периода в том, что на первый план выступали идеологические, социально-политические факторы развития профессионально-технического образования. Резкая, далеко не всегда оправданная критика дореволюционной системы подготовки кадров сочеталась с поиском новых путей образования рабочего класса как оплота революции.

Наиболее сложной и дискуссионной была проблема социально-политического и экономического обоснования путей развития народного образования в Советской России в целом и профтехобразования в частности.

Видным теоретиком профессиональной педагогики и организатором профшколы, выражавшим официальные позиции Коммунистической партии и Советского государства в области профтехобразования, была Н. К. Крупская. Опираясь на идеи К. Маркса, Ф. Энгельса, В. И. Ленина и зная общемировые тенденции развития трудовой и профессиональной школы и ученичества, она сформулировала основные *положения социалистической теории профессионального образования*: единство экономических, социальных и образовательно-воспитательных функций профессионального образования, его *ориентация на потребности «завтрашнего дня»*; связь подготовки рабочих с изменяющимися политическими и хозяйственными задачами республики; взаимосвязь профшколы с производством и реорганизация фабрично-заводского ученичества; соединение специальной и общетехнической подготовки рабочих и политехническая направленность профессионального образования; *единство и преемственность общего и профессионального образования*; приоритетность школьных и развитие внешкольных форм производственной подготовки и переподготовки взрослых рабочих и др. Она рассматривала профессиональное образование как составную часть общей системы образования, а не просто как канал воспроизводства рабочей силы [87, с. 75]. Тем самым закладывались основы непрерывного образования.

Вместе с тем, Н. К. Крупская в духе времени в числе приоритетов ставила идейно-политическое, классово-пролетарское воспитание будущих рабочих, воспитание «рабочих-ленинцев», обладающих ре-

волюционным сознанием, что объективно противопоставляло пролетариат другим социальным группам общества, ущемляло их право на профессию.

В рамках марксистско-ленинской идеологии, наряду с этими взглядами, в 1920-е гг. развивались альтернативные точки зрения, которые опирались на технократические и экономические теории, на идеи Пролеткульта. В начале 1920-х гг. это была концепция «монотехнического образования», приверженцы которой предложили свое понимание связи общего и профессионального образования, считая, что в условиях возрождения промышленности основой просветительской политики РСФСР должно стать профессионально-техническое образование, а не «общее и политехническое», как это записано в Программе Российской Коммунистической партии (большевиков) (РКП(б)).

Еще одну альтернативную официальную точку зрения представлял теоретик профессионального образования, экономист и пролетарский поэт А. К. Гастев. Воспевая эпоху «торжествующего машинизма», нового скоростного человека, выступая против ремесленничества, он очертил контуры «индустриальной педагогики» нового типа. Будучи директором Центрального института труда (ЦИТ), он со своими сотрудниками на основе экспериментов создал теорию «трудовых установок» и разработал концепцию краткосрочной подготовки рабочих на установочных курсах и в цехах ЦИТа, которую широко внедрил в производство, противопоставив их долгосрочным формам подготовки рабочих в школе фабрично-заводского обучения.

В становлении профессиональной педагогики важную роль сыграли такие научно-исследовательские учреждения, как Центральный институт труда, Научно-исследовательский институт (НИИ) подготовки промышленных кадров, Отдел профессиональной педагогики НИИ научной педагогики Московского государственного университета–2, а также кабинеты, лаборатории и отделы многих технических, медико-гигиенических, экономических институтов, занимавшиеся как теоретической, так и экспериментальной разработкой педагогических проблем подготовки рабочих. В этот период издавалось много журналов, на страницах которых обсуждались проблемы педагогики и методики профессионального обучения и воспитания («Жизнь рабочей школы», «Рабочее образование», «За промышленные кадры», «Установка рабочей силы» и др.). Теория и методика подготовки рабочих в научной

литературе и периодике впервые обретает собственный статус. А. К. Гастев дал ей несколько названий: «профессиональная педагогика», «производственная педагогика», «заводская педагогика», «индустриальная педагогика». Были и другие: «педагогика профобразования» (С. Я. Купидонов), «педагогика фабзавуча», т. е. школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ) (С. Е. Гайсинович).

Исследователи 1920-х гг. видели специфику профессиональной педагогики в том, что ее предметами являются обучение и воспитание рабочего-подростка, учащегося профшколы; анализ учебно-производственного процесса; отбор и конструирование содержания теоретической и практической подготовки с учетом требований производства, специальности, квалификации; связь общего, профессионального и политехнического образования и соединение труда и обучения, школы и производства в рамках отрасли; а также технологии формирования профессиональных навыков и умений и воспитание будущего рабочего. Они справедливо считали, что специфика профессиональной педагогики в том, что она опирается не только на общепедагогические закономерности, но и на принципы техники и технологии, организации труда и производства, психологических наук. Весьма значимы в эти годы были проблемы методики производственного обучения, совершенствования старых и разработки новых обучающих технологий. *Профессиональная педагогика первой половины XX в. была направлена исключительно на подготовку рабочих, на воспроизводство квалифицированной рабочей силы.*

С середины 1930-х гг. начинается свертывание теоретических исследований в области подготовки квалифицированных рабочих. Были разведены задачи общеобразовательной и профессиональной школы. Это было связано с целым рядом факторов. Форсированная индустриализация страны вызвала резкую нехватку рабочей силы и побудила сделать акцент на краткосрочных формах подготовки рабочих непосредственно на производстве, резко сократить сроки обучения и ограничить содержание образования в школах ФЗУ (от 6 мес. до года). В связи с критикой «педологических извращений» были прекращены исследования по психологии труда, психотехнике, другим наукам, закрыты научные центры подготовки кадров и журналы. По сути, в стране начался экономический коллапс: не хватало рабочих высокой ква-

лификации для работы на современном промышленном оборудовании. Система профессиональной подготовки рабочих пришла в упадок.

Однако под давлением социально-экономических потребностей в 1940 г. была создана система государственных трудовых резервов как система, решавшая, прежде всего, практические социально-экономические задачи подготовки и централизованного распределения трудовых ресурсов, формируемая путем призыва и мобилизации молодежи. Снова стали создавать систему индустриально-педагогических техникумов, чтобы их выпускники учили будущих рабочих. Что примечательно, учащиеся и педагоги этих учебных заведений во время войны получали «бронь» от призыва в действующую армию. Так высоко ценился труд педагогов профессионального обучения и высококвалифицированных рабочих, такова была острота проблемы!

Несмотря на практическую составляющую этой проблемы, профессиональной педагогике отводилась узкометодическая функция повышения эффективности в основном производственного обучения в ремесленных училищах и школах фабрично-заводского обучения. За четверть века в системе трудовых резервов сформировались квалифицированные методические службы. Методистами была разработана более эффективная и психологически обоснованная система производственного обучения, получившая название операционно-комплексной. Она нашла отражение в учебных и методических пособиях для мастеров производственного обучения. Актуальные педагогические и методические проблемы подготовки рабочих также обсуждались на страницах журнала «Производственное обучение».

После Второй мировой войны, прервавшей исследования в области профессионального образования, прежде всего стали восстанавливаться международные и национальные центры в Европе, целью которых была разработка новой парадигмы профессионального образования, включающей в себя как теорию и методику образования, так и описание перспектив его развития и личности в нем в обновленной Европе. Эти центры получили поддержку ЮНЕСКО, Международной организации труда, профсоюзов, под эгидой которых проводились конференции, совещания и семинары по социальным, экономическим и педагогическим вопросам подготовки рабочих [75, с. 123].

Новый этап в развитии профессиональной педагогики начинается с конца 1950-х гг. с принятием Закона «Об укреплении связи шко-

лы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», благодаря которому профтехучилища вновь стали составной частью общей системы образования страны. Однако развитие профессиональной педагогики в этот период тормозилось тем, что в соответствии с упомянутым Законом старшим классам средней школы была придана несвойственная им функция профессиональной подготовки молодежи к массовым профессиям. Это объективно противоречило тенденциям технического прогресса, превращало среднюю школу в суррогат профессиональной школы, умаляя ее функцию интеллектуализации личности, с одной стороны, и принижало роль профессиональной школы, отвечающей задачам специальной и общетехнической подготовки, – с другой. Концепция профессиональной подготовки и трудового воспитания этого времени отражала тенденции технократизма в педагогике. Вместе с тем в эти годы были проведены интересные исследования по организации профессиональной подготовки старшеклассников. Эти исследования в последующий период легли в основу организации профтехучилищ нового типа.

В середине 1960-х гг. стали очевидны ошибочность такой модели развития образования страны и необходимость повышения роли профессионально-технического образования. При постановке вопроса о введении всеобщего среднего образования особое значение придавалось пути форсированного преобразования обычных профтехучилищ (ПТУ) в средние ПТУ и превращению системы профтехобразования в один из основных каналов решения этого вопроса.

В связи с этим начался процесс расширения сети и контингента учащихся профтехучилищ, возникла потребность в разработке содержания, форм и методов осуществления преемственности общего и профессионального образования в средних ПТУ. Эти преобразования способствовали возрождению теории профессионально-технического образования в стране. Возникли крупные научные центры: Центральный учебно-методический кабинет в Москве (1959 г.), ВНИИ профтехобразования в Ленинграде (1969 г.), НИИ профтехпедагогики в Казани (1976 г.). Социально-экономические вопросы подготовки квалифицированных рабочих исследовались во ВНИИ труда, в Институте экономики и др.

Значительная роль в становлении и развитии профтехобразования принадлежит таким ученым, как П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, А. Н. Веселов, Л. А. Волович, Г. С. Гершунский, Н. И. Дум-

ченко, М. А. Жиделев, Е. А. Климов, М. И. Махмутов, Е. Г. Осовский, М. Н. Скаткин, С. А. Шапоринский и др. Они разрабатывали актуальные теоретические и методические вопросы совершенствования содержания, форм и методов теоретического и производственного обучения, политехнического образования будущих рабочих, профессиональной ориентации молодежи, развития творческого потенциала и технического мышления учащихся в процессе производственной деятельности и многие другие. Вокруг них сложились творческие коллективы исследователей – ученых и практиков.

Одним из основных направлений научной деятельности Е. Г. Осовского в 1960–80-х гг. являлось изучение истории профессионально-технического образования и профессиональной педагогики в России. Он способствовал становлению истории профессионально-технического образования как самостоятельной отрасли научного знания, а также разработал методологические и методические основы исследований в этой области и предложил концепцию системно-исторического подхода. Именно Е. Г. Осовский впервые рассматривал теорию профессионально-технического образования как предмет историко-педагогического исследования.

Особое внимание, как замечает М. И. Потеев, исследователь Е. Г. Осовский уделял вопросам становления и развития методологии, системы, содержания и методики подготовки квалифицированных рабочих в 20–30-е гг. XX в., истории школ фабрично-заводского ученичества [84]. Его работы постсоветского периода связаны с осмыслением новых подходов к истории отечественного образования, в частности, в контексте гуманитарного наследия М. М. Бахтина, С. И. Гессена и др. К вопросам профессиональной педагогики относятся исследования Е. Г. Осовского по проблемам педагогики высшей школы. Он в числе первых в 1971 г. обозначил проблему педагогической профессиографии, занимался изучением инновационных процессов в подготовке педагогических кадров в высшей школе.

В то же время *развитие профессиональной педагогики в 1970–80-е гг.* шло в сложных социально-политических условиях. Существенное влияние на него оказывали идеологические и социально-экономические факторы. Педагогическая наука была поставлена в жесткие политические рамки партийно-государственных решений, для нее были свои «запретные зоны», куда входили научное определение тенденций раз-

вития общего и профессионального образования в контексте изучения исторического опыта мировой теории и практики подготовки кадров, изучение реальной нравственно-психологической и практической готовности молодежи к труду, к профессиональному обучению и др. Объективные трудности создавали имевшие место неэффективные методы управления экономикой, ее затратный характер, вызывавшие искусственный кризис трудовых ресурсов, с одной стороны, и падение общественно-трудовой активности и профессиональной морали, с другой, а также тотальное огосударствление профтехобразования и лишение ведомств и предприятий ответственности и реальных механизмов регулирования подготовки рабочих с учетом потребностей производства. Подчиняясь идеологическим канонам, профессиональная педагогика отдавала дань абстрактному теоретизированию по поводу «воспитания коммунистического отношения к труду и общественной собственности» [87, с. 87].

Противоречие того периода состояло в том, что в училищах реализовывались программы общего (на базе основного общего образования) и профессионального образования (подготовка квалифицированных рабочих), а мастера производственного обучения, осуществлявшие это образование, в большинстве своем (97 %) не имели высшего образования, а порой и среднего специального. Нужен был *новый педагог* со специальной психолого-педагогической, методической подготовкой, обладающий рабочей профессией. Такое образование можно было получить только в системе инженерно-педагогического, а позже – профессионально-педагогического образования. В 1979 г. на Урале был создан Свердловский инженерно-педагогический институт, целью которого являлась подготовка педагогов профессионального обучения для системы начального профессионального образования (НПО). В 80-х гг. XX в. началось активное развитие теории профессионально-педагогического образования.

В современной хозяйственной системе роль человека радикально отличается от той, которую он играл в индустриальной экономике. В последние годы технологический прогресс приводит к тому, что творческие возможности личности, ее способности к генерированию нового знания и информации становятся главным ресурсом завтрашнего дня. Более того, важнейшим отличием современного работника от

традиционного пролетария является новый характер мотивов и стимулов, определяющих его каждодневную деятельность: во все большей мере они трансформируются из внешних, задаваемых стремлением к росту материального благосостояния, во внутренние, порождаемые жадой самореализации и личностного роста [38, с. 4].

Таким образом, профессиональная педагогика прошла в своем развитии длинный и сложный путь. Менялись формы, методы и способы профессионального обучения, изменялась психология труда, трансформировались экономические законы, лежащие в основе обучения. И сегодня представляется весьма актуальным упорядочение всего исторического и методологического массива знаний о педагогической науке, выстраивание ее понятийного аппарата в связи с обоснованием важнейшей отрасли педагогики – профессиональной педагогики.

1.2. Труд, деятельность и профессия как общенаучные и педагогические понятия

Профессиональная педагогика как отрасль педагогической науки включает в перечень исследуемых ею важных проблем выявление и обоснование факторов развития такой области общественного бытия, как профессиональное образование. В связи с этим обращает на себя внимание используемый и неоднозначно трактуемый понятийный аппарат, связанный с трудовой и профессиональной деятельностью людей, как в историческом, так и в современном контексте. Обратимся к некоторым определениям и трактовкам обозначенных понятий, приводимым в современных научных источниках.

Труд, деятельность и профессия – понятия, используемые в разных науках, тесно взаимосвязаны, но одновременно имеют свою специфику. Суть проблемы заключается в том, что считать исторически первичным: труд как целесообразную, преобразующую деятельность человека или деятельность, включающую в себя труд как видовое понятие. Если рассматривать эти три понятия с логической точки зрения, то понятие «деятельность» по объему будет более широким, нежели «труд» и «профессия».

Деятельность обычно определяют как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего сущест-

ования [70, с. 146]. В ходе деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе [65, с. 131].

Творческий характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей человек выходит за пределы своей природной ограниченности, т. е. превосходит свои же генотипически обусловленные возможности. Вследствие продуктивного, творческого характера своей деятельности человек создал знаковые системы, орудия воздействия на себя и природу. Пользуясь этими орудиями, он построил современное общество, города, машины, с их помощью произвел на свет новые предметы потребления, материальную и духовную культуру и, в конечном счете, преобразовал самого себя. Исторический прогресс обязан своим происхождением в первую очередь деятельности, а не только совершенствованию биологической природы людей. Деятельность человека имеет мотив, цель, предмет, структуру и средства.

Главным трудом, раскрывающим суть деятельностного подхода, стала работа А. Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» [57]. По видам деятельность подразделяют на игровую, учебную и трудовую. Д. Б. Эльконин ввел понятие ведущей деятельности, т. е. деятельности, которая соответствует наиболее значимому мотиву в той или иной возрастной период или в той или иной личностно значимой ситуации. Игра является ведущей деятельностью на первых этапах жизни человека. Целью игры является сама осуществляемая «деятельность», процесс, а не ее результаты. Деятельность человека, направленную на приобретение знаний, умений и навыков, называют учением. Известно, что учение как ведущая форма деятельности характерно для человека в возрасте от 6 до 18–22 лет. Труд – это деятельность, целью которой является производство общественно необходимых продуктов [83]. Основная деятельность для взрослого человека – трудовая, в ней раскрываются и развиваются его способности. Выполнение трудовой деятельности, с одной стороны, предполагает наличие определенных профессиональных способностей, а с другой – является одним из условий их развития [23, с. 96].

Под трудовой деятельностью, как правило, понимают такую форму деятельности, которая направлена на производство опреде-

ленных общественно полезных, значимых, важных продуктов (ценностей), удовлетворяющих материальные и духовные потребности общества и личности.

В то же время можно говорить и о профессиональной деятельности. Тогда сразу встает вопрос: каково соотношение и в чем различие трудовой и профессиональной деятельности? Кроме того, следует учитывать и тот факт, что данные понятия сами развиваются и обретают новый смысл в современном мире.

Труд – это прежде всего социально-экономическое явление. Труд осуществляется в разных видах и формах человеческой деятельности: материальной и духовной, внешней и внутренней, индивидуальной и коллективной, умственной и физической, производственной, учебной, спортивной и др. Трудовая деятельность принципиально отличается от активности животных, ее можно рассматривать в аспекте антропогенеза и исторического развития человечества, а также в аспекте планирования и организации хозяйства (а значит, и труда) в стране или относительно обособленной отрасли либо на предприятии. Этому соответствуют философские, исторические, социологические, психологические и экономические подходы к пониманию труда [42, с. 7].

Если произвести краткий обзор используемых в разных науках понятий, связанных с трудом и деятельностью, то получится довольно интересная картина. В частности, философия и политическая экономия используют понятия «субъект труда», «объект труда», «орудия труда», «процесс труда», «коллективный труд», «индивидуальный труд», «противоположность между физическим и умственным трудом», «труд как источник существования человека» и т. д.

Экономика труда применяет понятия «производительность труда», «трудовые ресурсы», «оплата труда», «планирование труда» (понимаемое как планирование производства, а не как построение образа будущей деятельности в сознании определенного трудящегося).

Педагогика трудового обучения и профессиональная педагогика оперируют понятиями «трудовое воспитание», «трудовое политехническое образование», «трудовое обучение», «производственное обучение», «общественно полезный труд учащихся» (как средство воспитания), «трудовые дела» (например, школьников), «труд детей по самообслуживанию», «педагогическое руководство выбором профессии»,

«система производственного обучения», «формирование творческого отношения к труду», «учебный труд учащихся», «подготовка учащихся к труду» [42, с. 7–8]. Исходя из многообразия выделяемых и анализируемых сторон труда и проблем, связанных с трудом, можно сделать вывод, что понятие труда пронизывает всю жизнь человека, социальных групп и общества в целом от истоков его зарождения и до настоящего времени.

В самом общем смысле труд – это деятельность человека, направленная на достижение определенного результата [24]. Но это предельно обобщенное понимание. Труд – это процесс взаимодействия человека и природы, в котором человек своей деятельностью опосредствует, регулирует, контролирует обмен «вещей» между собой и природой. Труд определяется и как «процесс, где сталкиваются энергия человека и сопротивление вещи» [48, с. 463]. Труд рассматривается как «стремление стать над вещью», как «способ познания вещи и самого себя» [48, с. 463]. Есть определение труда как «целенаправленной деятельности человека, в процессе которой он при помощи орудий труда воздействует на природу и использует ее в целях создания предметов, необходимых для удовлетворения своих потребностей» [118, с. 696]. Понятие «труд» всегда связано с понятием «деятельность» и определяется именно через нее, т. е. всякий труд – это деятельность, но деятельность бывает не только трудовой.

Как правило, в определениях воспроизводятся представления К. Маркса о труде и следующих его основных характеристиках.

1. Труд – это целесообразная деятельность («Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов, – писал Маркс. – Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении работника, то есть идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» [59, т. 23, с. 189]).

2. Труд носит предметный и орудийный характер («Предмет, которым человек овладевает непосредственно, мы не говорим о собирании готовых жизненных средств, например, плодов, когда средствами труда служат только органы тела рабочего, – есть не предмет труда, а средство труда. Так данное самой природой становится органом его деятельности, органом, который он присоединяет к органам своего тела, удлинняя таким образом, вопреки Библии, естественные размеры последнего» [59, т. 23, с. 191]).

3. Труд носит общественный характер.

Перечисленные характеристики в основном присущи и современному пониманию труда. В данном случае система производит, строго говоря, не саму по себе работу в физическом смысле, а «потребительную стоимость» (К. Маркс) – то, в чем нуждаются и что способны потребить люди, общество, а это могут быть, как отчасти отмечалось, и вещественный предмет, и полезная информация – научная, художественная, и лучший ход социальных процессов, и любой функциональный «эффект полезности», например, защищенность границ страны и т. п. [42, с. 6].

Особый интерес представляет такая междисциплинарная отрасль научного знания, как психология труда [40, 42]. Признаки труда, определенные К. Марксом, позже нашли отражение в теории деятельности А. Н. Леонтьева. Уже в своих первых работах А. Н. Леонтьев подчеркивает, что появление у деятельности дифференцированной внутренней структуры есть следствие возникновения коллективной трудовой деятельности. «Человеческая деятельность не существует иначе, как в форме действия или цепи действий. Например, трудовая деятельность существует в трудовых действиях...» [57, с. 104]. Эти взгляды на природу и сущность труда заложены основу современного понимания трудовой деятельности.

Понятие «труд» неразрывно связано с понятием «профессия». Если труд определяется как общественно необходимая деятельность человека, требующая усилий в достижении определенных целей, результатов, то «профессия в широком смысле слова – это *область общественного разделения труда*, в которой создаются определенные продукты, имеющие потребительную стоимость; сам процесс трудовой деятельности, его своеобразие; требуемая профессиональная квалификация и уровень компетентности работников; осознание человеком своей принадлежности к профессиональному сообществу (про-

фессиональная идентичность)» [23, с. 134]. Существует определение профессии, данное еще в 1913 г. С. М. Богословским: «Профессия есть деятельность, и деятельность такая, посредством которой данное лицо участвует в жизни общества и которая служит ему главным источником материальных средств к существованию», но при условии, что эта деятельность «признается за профессию личным самосознанием данного лица» [цит. по: 23, с. 136]. Есть мнение, что «профессиональная деятельность должна изучаться как целостная динамическая система субъект-объектных взаимосвязей, обусловленных как мотивационно-потребностной сферой работающего человека, его профессиональной подготовленностью и психофизиологическими возможностями, так и заданными нормативно-предметными условиями исполнения деятельности» [34, с. 8].

Профессия – это вид трудовой деятельности, являющийся обычно источником существования и требующий наличия определенных знаний, умений и навыков, которые обеспечиваются обучением в соответствующих по профилю учебных заведениях [19, с. 73]. В этом определении указывается на наличие специального профессионального образования, что является важным признаком данного понятия в современном смысле.

Е. А. Климов различает следующие значения понятия профессии:

1. Профессия как общность людей, занимающихся близкими проблемами и ведущих примерно одинаковый образ жизни.

2. Профессия как область приложения сил (связана с выделением объекта и предмета профессиональной деятельности). Здесь также решается вопрос о том, в каких сферах жизнедеятельности человек может реализовать себя как профессионал.

3. Профессия как деятельность и область проявления личности. Профессиональная деятельность позволяет не просто производить какие-то товары или услуги, но прежде всего она дает возможность человеку реализовать свой творческий потенциал и создает условия для развития этого потенциала.

4. Профессия как исторически развивающаяся система.

5. Профессия как реальность, творчески формируемая самим субъектом труда. Это означает, что даже культурно-историческая ситуация (эпоха) не является тотально доминирующей, поскольку многое зависит от конкретных специалистов. Именно они должны сами оп-

ределять место своей профессии (и свою личную «миссию») в общественной системе, а не просто выполнять работу «по инструкции». Именно благодаря конкретным специалистам данная наука и данная практическая сфера развиваются [42, с. 99].

В исследованиях ученых (И. А. Ивлиева, И. В. Романов, А. А. Хван) [36, 95] установлены следующие критерии существования профессии:

- 1) общественная необходимость;
- 2) временные границы существования;
- 3) коллективная форма осуществления;
- 4) дискретно-единичная форма представления конкретной профессии в общественном сознании и интегрированная форма связей ее с другими единицами мира профессий;
- 5) профессиональная подготовка как единственный способ овладения профессией (профессия – это занятие, которому надо специально обучать).

По признаку предметной области деятельности в целях профессиональной ориентации Е. А. Климов выделяет пять областей трудовой профессиональной деятельности человека [42, с. 115]:

1. «Человек – природа». Профессии этого типа связаны с изучением живой и неживой природы, уходом за растениями и животными (лесовод, агроном, эколог, овощевод, зоотехник, микробиолог и др.).

2. «Человек – человек». Профессии данного типа связаны с обслуживанием, обучением, воспитанием, правовой защитой человека (артист, учитель, врач, экскурсовод, продавец, менеджер и др.).

3. «Человек – техника». Профессии этого типа связаны с созданием, монтажом, сборкой и наладкой технических устройств, эксплуатацией и ремонтом технических средств (водитель, каменщик, механик, сварщик, токарь, электромонтер и др.).

4. «Человек – знаковая система». Профессии этого типа связаны с работой с текстами, цифрами, картами, схемами и др. (программист, экономист, бухгалтер, чертежник, телефонист, топограф, библиограф, наборщик и др.).

5. «Человек – художественный образ». Профессии данного типа связаны с моделированием, созданием, исполнением художественных произведений, созданием образов (художник, музыкант, актер, писатель, ювелир, скульптор, модельер и др.).

Процесс превращения личности в профессионала получил в отечественной психологии название *профессионализации*. Профессионализация в широком смысле начинается с момента выбора профессии и длится в течение всей профессиональной жизни человека. Выделяют следующие основные стадии профессионализации: 1) поиск и выбор профессии; 2) освоение профессии; 3) социальная и профессиональная адаптация; 4) выполнение профессиональной деятельности; 5) совершенствование профессии. На каждом из этих этапов происходит смена ведущих механизмов детерминации деятельности, меняются ее цели. Профессионализация – это специфическая форма трудовой активности личности в течение профессионального этапа жизненного пути, отражающая процесс ее социализации и уровень развития [23, с. 134].

Таким образом, понятие «деятельность» является родовым по отношению к понятию «труд». Профессиональная деятельность появляется с момента разделения труда, она тесно связана с трудовой деятельностью. В современном языке понятия трудовой и профессиональной деятельности синонимичны и относятся друг к другу как общее и особенное. Часто используется речевой оборот «трудовая профессиональная деятельность». Любая профессиональная деятельность – это трудовая деятельность, требующая специальной профессиональной подготовки, самоидентификации относительно полученной профессии, но не всякая трудовая деятельность может быть названа профессиональной (есть виды занятий, которые не требуют наличия специального профессионального образования и квалификационного уровня). Тем более не всякая трудовая деятельность человека является его профессиональной деятельностью.

В современной научной литературе все чаще встречаются исследования на тему полипрофессионализма и транспрофессионализма, как феноменов, которые характеризуются высокой степенью синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям, т. е. являются радикально гетерономным полипрофессионализмом, а потому и транспрофессионализмом [31, 41, 101]. В частности, Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк говорят о том, что наряду с традиционными понятиями профессии, специальности, профессиональной занятости в научный оборот входит понятие «трансфессия», обозначающее вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Основой трансфес-

сий выступают неспециализированные надпрофессиональные компетенции: системное мышление, межотраслевая коммуникация, управление проектами, экономность, программирование, клиентоориентированность, мультикультурность, толерантность к неопределенности, креативность. Тематическим ядром трансфессий является трансфессионализм – способность к выполнению широкого радиуса специализированных видов деятельности. Трансфессионализм основывается на синтезе междисциплинарных знаний и компетенций одной профессиональной области (группы профессий); транспрофессионализм же характеризуется конвергенцией межпрофессиональных видов действий или деятельности. Вследствие усиливающейся диффузии мира профессий, взаимопроникновения специализированных действий или деятельности четко развести эти два термина сложно [31, с.12]. Но все это говорит только об одном: общество в целом, а особенно связанные между собой сферы экономики и образования вышли на такой этап своего развития, когда нужно фиксировать проявления нового экономического закона – универсальности труда. В условиях информационного общества значительно повышается роль профессионального образования в подготовке «транспрофессионалов», и от того, насколько мы сможем принять эти вызовы современности, будет зависеть не только наше будущее, но и нашего общества.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что процесс обучения и воспитания в системе профессионального образования необходимо строить на основе современных достижений науки и техники, технологий с целью получения знаний и формирования умений, а также формирования общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций человека постиндустриального и информационного общества, личностной самореализации в развитии общества в целом.

1.3. Современные подходы к определению профессиональной педагогики

Третий, научный этап в развитии профессиональной педагогики, начавшийся в 80-е гг. XX столетия, мы позволили себе выделить в самостоятельный пункт, поскольку современные проблемы профессионального образования и профессиональной педагогики представляют собой особый социальный и культурный феномен.

В процессе анализа многочисленных исследований, посвященных истории профессионального образования, становится очевидным, что возникновение профессиональной педагогики напрямую связано с возникновением не только собственно профессионального образования, а еще и профессионально-педагогического образования, поскольку рабочего, специалиста, бакалавра, магистра должен учить высококвалифицированный преподаватель-профессионал, педагог профессионального образования. В этом контексте проанализируем само понятие и сущность профессиональной педагогики на современном этапе.

Продолжая анализ периодизации профессиональной педагогики, современный этап ее развития следует обозначить как *постиндустриальный (научный) этап*, а саму профессиональную педагогику – как *педагогическую науку*.

Сегодня в научной (педагогической, психологической, экономической и др.) литературе все чаще употребляется понятие «профессиональная педагогика». И, так как это понятие было включено в научный лексикон не так давно, до сих пор отсутствует четкое, единое понимание смысла этого понятия, его определение. Ряд современных авторов делали попытки вывести данное определение, но эти попытки, как правило, предпринимались исключительно в контексте профессионального образования; профессиональная педагогика определялась предельно обобщенно, т. е. как педагогика профессионального образования, и поэтому четкой убедительной дефиниции понятия до сих пор не существует. Попытка проанализировать имеющиеся подходы к определению понятия «профессиональная педагогика» и выведение на этой основе некой квинтэссенции является основной задачей данного параграфа.

В отличие от общей педагогики, вопросы *профессиональной педагогики* как самостоятельной педагогической дисциплины, самостоятельной педагогической отрасли начали разрабатываться в нашей стране сравнительно недавно, и список литературы по этой отрасли педагогической науки пока невелик. Одно из наиболее ранних определений профессиональной педагогики можно обнаружить в монографии А. А. Кыверялга: «Профессиональная педагогика – это наука, которая занимается изучением профессионально-педагогических явлений, т. е. явлений, связанных с проблемами обучения и воспитания

в области профессиональной деятельности людей» [52, с. 37]. Профессиональная педагогика, как замечает автор, стала интенсивно развиваться в связи с индустриализацией производства. И, наверное, сегодня следовало бы добавить: в связи с новыми мировыми реалиями в сфере профессионального образования, с постепенной сменой образовательных парадигм.

Из наиболее значимых работ по данной теме можно назвать вышедшие в 1990-е гг. два издания учебника «Профессиональная педагогика» под редакцией академика С. Я. Батышева, в котором основное внимание было уделено подготовке рабочих в профессиональных училищах и на производстве. И хотя учебник назывался «Профессиональная педагогика», по сути это была педагогика профессионально-технического (начального профессионального) образования. Исторически педагогика начального профессионального образования, педагогика среднего профессионального образования и педагогика высшего образования развивались порознь, сами по себе. Данный учебник был переиздан в 2010 г. под редакцией А. М. Новикова [87]. Это принципиально новый вариант учебника, поскольку в нем профессиональная педагогика представлена как особая педагогическая отрасль, сделаны попытки выделить специфический предмет и определить методы профессиональной педагогики.

Основоположником современной профессиональной педагогики в России называют академика С. Я. Батышева, который так определял сущность профессиональной педагогики: «Профессиональная педагогика изучает закономерности образования, воспитания, обучения и развития учащегося, разрабатывает принципы обучения, воспитания, информационные и педагогические технологии, обосновывает типы профессиональных учебных заведений и систему их управления» [88, с. 4].

В другом, более позднем издании учебника по профессиональной педагогике С. Я. Батышева и А. М. Новикова профессиональная педагогика определяется как наука о подготовке человека к профессиональной деятельности, профессиональном воспитании нового поколения рабочих и специалистов, о воспроизводстве квалифицированной рабочей силы [87, с. 7]. Авторы делают акцент на периоде допрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательной школы и обучающихся в организациях системы НПО. На наш взгляд, здесь предмет профессиональной педагогики как науки сужен, так как в него не включаются

и другие категории обучающихся всей системы профессионального образования и категория людей, занимающихся профессиональным самообразованием.

В «Энциклопедии профессионального образования» профессиональная педагогика рассматривается более широко: как наука «об общих и специфических законах и закономерностях, особенностях, принципах, правилах и условиях образования, обучения, воспитания и формирования личности специалиста-профессионала» [129, с. 388].

Некоторые исследователи отмечают, что профессиональная педагогика изучает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, технологии воспитания и образования человека, ориентированного на конкретно-профессиональную сферу действительности. В зависимости от профессиональной области различают военную, инженерную, производственную, медицинскую и другую педагогику [79, с. 50]. С некоторыми перечисленными признаками в приводимых определениях профессиональной педагогики можно согласиться, поскольку в них отражены общие подходы, принципы профессионального образования человека. Хотя некоторые из них вызывают следующее возражение: эти подходы, принципы и технологии должны быть направлены не только на конкретную профессиональную сферу, они должны быть общими для любой сферы профессиональной действительности.

Авторы некоторых определений либо сужают предмет исследования профессиональной педагогики, ограничивая его подготовкой рабочего, либо не обозначают его специфику по сравнению с общей педагогикой, что, на наш взгляд, очень важно. А. М. Новиков в этой связи отмечает, что стадию зарождения в рамках общей педагогики профессиональная педагогика уже прошла, сегодня ускоренными темпами идет ее развитие. Нередко представители данной точки зрения делают акцент на периоде допрофессиональной подготовки учащихся общеобразовательной школы и обучении в организациях системы начального профессионального образования. На наш взгляд, предмет профессиональной педагогики как науки в рамках представленных подходов определен недостаточно четко.

Самым близким нашему пониманию является определение, которое содержится в словаре «Профессионально-педагогические понятия»:

«Педагогика профессиональная – отрасль педагогического знания, исследующая цели, средства, условия, возможности профессиональной подготовки молодых людей и закономерности развития и воспитания личности в условиях профессионального становления» [89, с. 325].

Мы считаем, что профессиональная педагогика изначально зарождалась и эволюционировала как самостоятельная педагогическая наука, поскольку всегда имела цели и задачи, отличные от целей и задач педагогики общего образования, выполняя свою миссию; но очевидным это становится только в настоящее время.

Наиболее близко к определению сущности профессиональной педагогики подошли авторы последнего издания учебника «Профессиональная педагогика»: в нем сказано, что под педагогикой профессионального образования, или профессиональной педагогикой, следует понимать область такого теоретического и практико-ориентированного научного знания, которое *распространяется на всю систему профессиональной подготовки человека* независимо от его возраста, уровня предшествующего образования, объектов, характера и профиля трудовой и профессиональной деятельности [87, с. 10]. Несмотря на то, что в определении отождествляются профессиональная педагогика и педагогика профессионального образования, авторы говорят о профессионализации личности в течение жизни, что весьма важно для выявления сущности искомого понятия.

Кроме того, профессиональная педагогика не может являться частным приложением педагогического знания к сфере профессионального образования, она несет в себе иную методологическую основу, прежде всего антропологическую [97, с. 16].

После анализа подходов к определению и выявлению сущности профессиональной педагогики можно проследить эволюцию взглядов ученых на эту проблему:

1) профессиональная педагогика – это наука о воспроизводстве квалифицированной рабочей силы [88];

2) профессиональная педагогика – это ветвь общей педагогики [18];

3) профессиональная педагогика – это педагогика профессионального образования [87];

4) профессиональная педагогика – это наука о профессиональной подготовке человека [89];

5) профессиональная педагогика имеет антропологическую методологическую основу [97];

6) профессиональная педагогика – это наука о формировании компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений [98, 99, 100, 101].

И. П. Смирнов в монографии, посвященной проблемам современного профессионального образования и науки о нем, обосновывает самостоятельное научное направление – «теорию профессионального образования». Автор полагает, что она «шире профессиональной педагогики и включает в себя помимо содержания и педагогических технологий вопросы управления, финансирования, профессиональной ориентации, трудоустройства и адаптации» [104, с. 114]. И. П. Смирнов справедливо считает, что теория профессионального образования предполагает создание новой педагогики. «Это обусловлено двумя основными факторами: новым (межпредметным) содержанием и новыми педагогическими технологиями (дидактикой) обучения» [104, с. 115].

Действительно, современная ситуация, сложившаяся в сфере профессионального образования, предполагает иное понимание сущности и содержания профессиональной педагогики, и поэтому необходима новая теория профессиональной педагогики. Только вряд ли нужно менять само название этой науки, достаточно ее обосновать и наполнить необходимым смыслом.

Особо значимым в данном подходе является понятие «профессиональная компетентность» – одно из центральных в профессиональной педагогике. Профессиональная компетентность определяется как «интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая не только уровень знаний, умений и опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социально-нравственную позицию личности» [80, с. 33].

Профессиональная компетентность специалиста любого профиля включает в себя:

- практическую (специальную) компетентность – высокий уровень знаний, освоения техники и технологий, используемых в профессиональном труде и обеспечивающих возможность профессионального роста специалиста, смену профиля работы, результативность творческой деятельности;

- социальную компетентность – способность брать на себя ответственность и принимать решения, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, продуктивно взаимодействовать с представителями других культур;

- психологическую компетентность, обусловленную пониманием того, что без культуры эмоциональной восприимчивости, без умений и навыков рефлексии, без опыта эмпатийного межличностного взаимодействия и самореализации профессионализм остается частичным, неполным;

- информационную компетентность, содержащую также владение новыми информационными технологиями;

- коммуникативную компетентность, предполагающую знание иностранных языков, высокий уровень культуры речи;

- экологическую компетентность, основывающуюся на знании общих законов развития природы и общества, на экологической ответственности за профессиональную деятельность;

- валеологическую компетентность, означающую наличие знаний и умений в области сохранения здоровья и в вопросах здорового образа жизни [27, с. 24–25].

Профессиональная компетентность основывается на владении специалистом всей совокупностью культурных образцов, известных к настоящему времени в данной области человеческой деятельности. По мере их освоения в процессе профессионального становления личности задачи профессиональной деятельности следует рассматривать как часть производства культуры, а субъекта, реализующего эти задачи, – как работника, обладающего профессиональной культурой [27].

Поэтому, с одной стороны, профессиональную педагогику можно рассматривать как науку для профессионального образования, а с другой стороны, как практически ориентированную отрасль, направленную на формирование *homo habilis XXI в.* – «человека умелого» и *homo competentis* – «человека компетентного» [101, с. 61].

Поскольку философия выступает основанием науки вообще, можно попытаться выявить это основание и для профессиональной педагогики. Используя философские категории, можно сказать, что *профессиональная педагогика* – это наука, изучающая закономерности целенаправленной, оптимальной, специально организованной подготовки человека к профессиональному бытию в пространстве и времени [99, с. 13].

Таким образом, ученые уже в 80–90-х гг. XX в. заложили основы профессиональной педагогики как самостоятельной педагогической науки с собственным предметом исследования, своими специфическими методами, понятиями и т. д.

Нам представляется, что с учетом антропологического подхода можно предложить следующее определение: *профессиональная педагогика* – это педагогическая наука о законах и закономерностях становления и развития компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений.

В заключение первой главы можно сделать следующие *выводы*.

Выявлены разные подходы к периодизации профессиональной педагогики. В работе за основу периодизации профессиональной педагогики взят антропологический подход, *смысл которого состоит в исследовании особенностей передачи профессионального опыта человечества от одного поколения к другому*. Анализ проблемы осуществлен согласно периодизации исторического процесса Д. Белла, которой соответствуют этапы развития профессиональной педагогики – доиндустриальная (наивная, донаучная), индустриальная (донаучная) и постиндустриальная (научная).

Особенностью первого этапа является то, что подготовка людей к труду осуществлялась непосредственно в ходе трудовой и профессиональной деятельности при передаче профессионального опыта «от отца к сыну». Обучение продолжалось до тех пор, пока передаваемый «текст» учителя (отца, мастера) не совпадал с «контекстом» ученика. На первых этапах развития общества, до разделения труда, когда разграничения трудовой и профессиональной деятельности людей, вероятно, не было, данные понятия совпадали. Первый этап характеризуется как ретрансляционный.

В эпоху рабовладения произошло отделение умственного труда от физического, поэтому можно уже говорить о разделении трудовой и профессиональной деятельности: появляются ремесленные профессии, возникает специализация. Основной формой профессионального обучения для детей ремесленников и купцов в средневековом городе было цеховое и гильдейское ученичество. Профессиональная педагогика этого периода носит практико-ориентированный характер.

Второй этап профессиональной педагогики характеризуется развитием капиталистических отношений, индустриального производ-

ства, прогрессом науки, техники и культуры, которые вызвали массовое вовлечение детей и подростков в производство, а также выявили объективную и насущную необходимость в развитии профессиональных школ и ученичества. В конце XVIII в. начинается развитие новой тенденции, которая делала акцент на владение технологией, орудиями, инструментами.

Теоретическое обоснование второго, индустриального этапа в развитии профессиональной педагогики предложил К. Маркс, сформулировав требования к производственному обучению, подготовке рабочих к труду. В России появление профессионального образования и формирование научных основ профессиональной педагогики связаны с именем К. Д. Ушинского, который одним из первых поставил задачу создания школ ремесленного образования.

С 80-х гг. XX столетия в развитии профессиональной педагогики начался новый этап – научный: профессиональная педагогика стала анализироваться как самостоятельная отрасль педагогической науки с собственными предметом, методами исследования, особенными принципами и закономерностями. В настоящее время существуют многоканальные способы передачи профессионального опыта в виде профессионального образования (в формах очного, заочного, очно-заочного обучения, обучения с применением дистанционных технологий и др.) и самообразования личности.

Выявлены особенности применения терминов «труд», «деятельность», «профессия», «трудовая и профессиональная деятельность» в сфере образования. Показано, что трудовая непрофессиональная и трудовая профессиональная деятельности имеют различия. Приобретение общих трудовых навыков и умений связано с процессами социализации, происходящими в системе общего образования и семье. Профессиональная деятельность связана с системой профессионального образования как результат функционирования последней и возможность дальнейшего профессионального совершенствования личности.

Профессиональная педагогика определена как педагогическая наука о законах и закономерностях становления и развития компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений.

Глава 2. ДИАЛЕКТИКА ОБЪЕКТИВНЫХ И СУБЪЕКТИВНЫХ ФАКТОРОВ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

2.1. Экономические законы развития общества как детерминанты формирования компетентно развитой личности XXI в.

Вопрос, связанный с факторами развития личности, взаимодействием образования и экономики, на каждом историческом этапе решался по-разному, но, как правило, его решение зависело от развития материальной сферы, от экономических интересов общества. Современный этап не представляет собой исключения. «Знания сейчас – основная составляющая экономического и социального развития. Способность общества генерировать, отбирать, адаптировать, применять знания и извлекать из них прибыль имеет решающее значение для устойчивого роста экономики и повышения уровня жизни» [103, с. 28]. «Иновации и знания, производимые университетами и немедленно передаваемые людям, могут играть важнейшую роль в развитии местной экономики» [103, с. 29]. Государство ставит вопросы о том, какая личность ему необходима сегодня, чему отдавать приоритеты, какие сферы общества финансировать и развивать для достижения экономического эффекта.

В п. 2.1 будет представлен анализ взаимодействия экономических законов развития общества и формирования компетентно развитой личности сквозь призму философского осмысления профессионального мышления. Исследование носит междисциплинарный характер, поэтому в нем используются аналитические материалы по педагогике, философии, экономике труда и экономике образования.

В «Современном словаре по педагогике» дается следующее определение: «Экономика образования – отрасль экономической теории, изучающая материальные предпосылки функционирования и развития системы образования и подготовки кадров. Предметом исследования экономики образования служат: а) природа расходов на образование – инвестиции, потребление; б) финансирование – источники, их структура, оптимальная доля национального дохода, расходуемая на

образование; в) вклад системы образования в прирост национального дохода; г) финансово-хозяйственная деятельность учреждений – их бюджет и источники, структура затрат, материально-техническая база учебного процесса, расходы на одного обучаемого и т. д.» [106, с. 885]. Предмет экономики образования как «многослойного пирога», содержащего в себе в качестве своих важнейших «ингредиентов» педагогические и экономические составляющие, позволяет выделить три направления (линии) исследования экономико-образовательных проблем: человекоформирующее, производственно-экономическое и эдукологическое [120].

Показательна в этом отношении позиция Ю. В. Крупнова, который делает два важных вывода: 1) основания современной действенной экономики лежат вне самой экономики, в проблеме наращивания качества жизни; 2) экономика качества жизни и входящая в нее экономика образования обязательно должны быть инструментами реализации долгосрочных стратегий и программ общественного воспроизводства и развития [49]. Все это вполне согласуется с современным пониманием роли образования в повышении качества жизни человека.

Несмотря на то, что экономика образования сложилась как научная система в 1960–70-е гг., ее проблемы уже давно становились предметом пристального внимания экономистов. Вопросы взаимоотношений образования и экономики, как отмечает В. В. Клочков, ставились многими известными экономистами: Т. Р. Мальтус связывал образование с законами роста народонаселения, Ж. Сэй – с источниками производительности факторов производства, Дж. Маккуллох – с теорией производства и распределения, а Дж. Милль рассматривал образование в качестве панацеи от дегенерации рабочих вследствие губительного процесса разделения труда [43, с. 6–7].

Вопросам экономики образования посвящен ряд работ таких современных зарубежных авторов, как М. Вайс (статья «Образование – инвестиции в будущее», которую анализирует Г. Н. Соколова [107]), А. Этциони, занимающийся вопросами экономического вклада в общественное развитие «умной родительской заботы» о детях (он предлагает выделять в системе базовых отраслей экономики «родительскую промышленность, или индустрию») [132].

Проблемам экономики образования посвящены и труды наших соотечественников (Г. Е. Алпатов, А. В. Балашев, С. З. Гончаров, С. М. Гу-

риев, В. В. Давыдов, В. А. Жамин, О. В. Заяц, Ю. В. Крупнова, С. Л. Костанян, С. М. Пястолов, С. Г. Струмилин, С. А. Толмачева, Н. К. Чапаев, В. В. Чекмарев, В. Н. Филаткина и др.).

Разработанная А. К. Гастевым система производственного обучения потребовала создания индустриальной педагогики, которая бы исследовала предприятие как учебный «цех», фабрикующий работников различной градации, и занималась бы разработкой метода, приложимого в равной мере как в психологии, так и в экономике» [20, с. 10].

С. Г. Струмилин еще в 20–30-е гг. XX в. осуществлял комплексный анализ образовательной системы, изучал ее влияние на производительность труда и эффективность производства в целом. Он утверждал, что затраты на образование «окупаются с лихвой уже в первые полтора года, а в течение следующих 35,5 лет государство получает... чистые барыши на этот капитал в размере 73 % годовых» [108, с. 29]. В дальнейшем теоретическая модель экономики образования была развита в 1960–70-е гг. в трудах В. А. Жамина и С. Л. Костаняна. Они определяли экономику образования как науку, изучающую характер проявления и специфику действия экономических законов в одной из отраслей народного хозяйства – в образовании. В 1970-е гг. в различных документах обсуждались даже примерные цифры, отражающие прямое влияние качественного образования на повышение производительности труда: начального образования – на 50 %, среднего – на 110, высшего – на 315 % [49, с. 8].

Весомый вклад в решение вопросов интеграции образования и производства, педагогики и экономики вносят современные отечественные концепции взаимодействия образования и рынка, открытости, социального партнерства, высшего рабочего образования, разрабатываемые отечественными педагогами (В. А. Поляков, Г. М. Романцев, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко и др.). Исходные теоретико-методологические положения концепции высшего рабочего образования изложены в монографии Г. М. Романцева «Теоретические основы высшего рабочего образования». Одной из ее ведущих идей является мысль о необходимости коренных изменений отношений между уровнем развития экономики и уровнем профессионального образования рабочих [96]. «Со второй половины XX в. развитие экономики во все большей степени требует высококвалифицированных специалистов повышенного уровня образованности, в том числе и занятых на рабочих местах» [96, с. 267].

Производственные потребности диктуют образованию свои «правила игры», выдвигая требования научения рабочих не простому освоению современных технологий, а их *самостоятельному освоению*. Это обусловлено активизацией действия закона перемены труда, конкретно выражаемой в возрастании роли такого качества личности рабочего, как профессиональная мобильность [120, с. 107].

Соответственно, «для подготовки рабочих, способных самостоятельно предвидеть модернизацию или смену технологии, осваивать любую производственную технологию, нужно иметь уровень образованности, позволяющий ориентироваться во всем технологическом процессе, а не на фрагменте, т. е. перейти от парадигмы начального профессионального образования к парадигме высшего профессионального образования рабочих» [96, с. 133].

В предельно обобщенном виде предметом экономики образования выступают закономерности взаимодействия педагогических и экономических факторов в условиях интегрального образования, обеспечивающего осуществление двуединого процесса производства человека: как самого человека, так и средств его существования [120, с. 109]. Именно это взаимодействие сыграло решающую роль в генезисе человека. Два гениальных открытия обусловили возможность его становления – открытие технологии изготовления и применения дубины и открытие технологии передачи навыков по изготовлению и применению дубины. Перефразируя известное изречение Ф. Энгельса, можно утверждать: *техника (производство) и педагогика создали человека*. Каким бы примитивным орудием ни была дубина, но ее появление вызвало к жизни потребность в передаче опыта по ее изготовлению и применению. Без удовлетворения этой потребности дубина осталась бы первым и последним изобретением человека, а сам бы он никогда не поднялся над животным миром [120, с. 107].

Все ученые признают, что образование занимает особое место в системе общественного разделения труда. Образование – это уникальный, деликатный и мощный инструмент, который можно и нужно использовать для создания эффективной экономической системы в регионах, для обеспечения конкурентоспособности национальной экономической системы в условиях выхода из глобального кризиса [92, с. 140]. Сохранение и развитие базы знаний возможно только при высоком уровне образования рабочей силы и ее хорошей про-

фессиональной подготовке, что неразрывно связано с ростом инвестиций в эту сферу экономики [14, с. 496].

Обращаясь к анализу экономических законов как факторов развития личности, следует отметить, что в зависимости от уровня и степени воздействия на другие сферы общественной жизни они бывают всеобщими, общими и специфическими (специальными).

В литературе встречается несколько определений понятия «экономический закон». О. Т. Лебедев дает такое определение: «Экономический закон – это внутренние, необходимые, стабильные и существенные связи между основными противоположными сторонами противоречий, свойственных экономическим явлениям и процессам, а также между отдельными стадиями и ступенями развития экономической системы и различными системами» [54, с. 72]. Данное определение представляется более емким и полным, оно отражает диалектическое взаимодействие разных сфер общественной жизни, поэтому именно оно будет использоваться нами при анализе.

Экономические законы на каждом уровне имеют свои особенности, а также степень и характер воздействия на общественную жизнь.

Всеобщие экономические законы – это законы, которые действуют во всех формациях, при всех способах производства, при любом экономическом укладе, например, закон возвышения (возрастания) потребностей, закон экономии времени, закон соответствия производственных отношений уровню развития производительных сил, закон связи производства и потребления и др.

Общие экономические законы действуют не при всех способах производства. Это законы товарного производства: закон стоимости, закон денежного обращения, закон спроса, закон предложения, закон разделения и кооперации труда, закон перемены труда и др.

Специфические (специальные) экономические законы – это законы, действующие в отдельных типах хозяйства, в пределах одной общественно-экономической формации: закон концентрации отдельных форм собственности и капитала (например, в условиях капитализма – законы концентрации промышленного, торгового, ссудного капитала и др.).

Экономические законы разделения и перемены труда, открытые и сформулированные К. Марксом, экономисты относят к общим законам; они появляются в истории развития общества последовательно, но играют важную роль в его развитии и в настоящий период.

Экономические законы, в отличие от законов природы, хотя и носят объективный характер, действуют в определенный исторический период. Вместе с тем в действии экономических и природных законов выявляется такая общая их черта, как наследственность. Законы природы и общества способны к саморазвитию.

При анализе законов разделения и перемены труда обращается внимание на тот факт, что на каждом этапе эволюции общества один из них является детерминирующим развитие общества в целом и отдельные его сферы, а также самого человека в его непосредственной трудовой и профессиональной деятельности. Другие же законы существуют и определяют развитие социума в «снятом» виде.

Постиндустриальное производство развивается на фундаменте всемерного использования потенциала, заключенного в прогрессе теоретического знания. Это положение Д. Белла, основателя концепции постиндустриализма, сегодня принимается большинством ученых. Новая экономика уверенно становится в настоящее время не столько экономикой, основанной на информации, сколько экономикой, базирующейся на знаниях. Говоря о постиндустриальном производстве в сфере науки и промышленности, необходимо отметить следующее. При переходе общества к этапу постиндустриальной экономики особое внимание уделяется изучению информационных процессов, протекающих в небольших и средних финансовых, коммерческих, страховых компаниях. Однако не следует забывать, что в мире доминирует традиционное производство, и в своих трудах Д. Белл неоднократно подчеркивает, что «постиндустриальное общество не может заместить индустриальное, и даже аграрное... оно только добавляет к нему новые черты» [9, с. 254]. Таким образом, Д. Белл говорит о преемственности, последовательности развития производства, а соответственно, и экономических законов, присущих обществам данного типа.

На первых стадиях развития общества существовало два вида разделения труда: сначала отделение скотоводства от земледелия, а затем – отделение умственного (духовного) труда от физического (материального). Именно в этот период происходит зарождение ремесел и, соответственно, появление людей разных рабочих профессий и людей, которые преимущественно были заняты умственным трудом (правители, политики-чиновники, философы). В соответствии с этим разделением подготовка ремесленника и подготовка правителя, политика,

философа явно различались, т. е. профессиональная педагогика в ее «зародышевом», «наивном» состоянии также имела свою специфику, свои методы профессионального обучения. Профессиональное мышление ремесленника носило сугубо утилитарный характер, направленный на удовлетворение фундаментальных потребностей человека. Профессиональное же мышление правителя, политика, философа было ориентировано уже на интеллектуальное, духовное развитие. Умственный труд наряду с физическим мог быть профессиональным и наследственным. Ярким примером может служить кастовая система в Индии, где в каждом социальном слое закреплялись не только привилегии, правовой статус, но и возможность получения образования и определенных профессий. В европейской традиции также было сословное закрепление прав и обязанностей, в том числе и профессиональных.

В период бурного расцвета промышленности в XVIII–XIX вв. возникает потребность общества и экономики в людях, обладающих иными свойствами, знаниями, умениями, нежели в предшествующий период.

Набирает силу и начинает доминировать (не исключая действия закона разделения труда, а возводя его на новый уровень согласно новым производственным отношениям) другой экономический закон – закон перемены труда. Требуется универсальный рабочий, а также некая всесторонность в его личностном и профессиональном развитии.

Но крупное промышленное производство требовало от рабочего умения работать на конвейере, выполнять одни и те же функции, доводя их до автоматизма и совершенства, тем самым повышая производительность труда и увеличивая прибавочный продукт. Действительное (подлинное) развитие личности не было главной целью развития общества. По-прежнему социальный статус определял профессиональную принадлежность личности. Именно в период зарождения крупной промышленности в обществе вновь становится актуальным вопрос о социальном неравенстве, появляются новые классы; люди, относящиеся к ним, не равны по происхождению, по доступу к общественным произведенным ими благам. «Но если перемена труда, – писал К. Маркс, – теперь прокладывает себе путь только как непреодолимый естественный закон и со слепой разрушительной силой естественного закона, который повсюду наталкивается на препятствия, то, с другой стороны, сама крупная промышленность своими катастро-

фами делает вопросом жизни и смерти признание перемены труда, а потому и возможно большей многосторонности рабочих, всеобщим законом общественного производства, к нормальному осуществлению которого должны быть приспособлены отношения. Она, как вопрос жизни и смерти, ставит задачу: чудовищность несчастного резервного рабочего населения, которое держится про запас для изменяющихся потребностей капитала в эксплуатации, заменить абсолютной пригодностью человека для изменяющихся потребностей в труде; частично-го рабочего, простого носителя известной частичной общественной функции, заменить всесторонне развитым индивидуумом, для которого различные общественные функции суть сменяющие друг друга способы жизнедеятельности» [59, т. 23, с. 498–499]. По К. Марксу, личность «профессионального кретина» должна сменить всесторонне развитая «тотальная» личность.

В процессе промышленной революции изменились роль и место человека в мире: на смену личной зависимости пришла личная независимость. Овеществление отношений между товаропроизводителями выступает как зародыш отчуждения труда, характеризующего различные аспекты сложившегося при рыночной экономике господства прошлого труда над живым, продукта труда – над деятельностью, вещи – над человеком [71, с. 58].

Отчуждение человека в обществе выражается в социальном и индивидуальном нездоровье этого общества. Отчужденное общество Э. Фромм называл больным обществом. Соотношение частной собственности и отчуждения К. Маркс характеризовал так: отчужденное состояние труда непосредственных производителей является причиной их эксплуатации и частной собственности. К. Маркс придавал социальному отчуждению всеобщий характер. Отчуждение, считал он, является ограничением не только для эксплуатируемого населения, но и для господствующего класса: «...все то, что у рабочего выступает как деятельность отчуждения, у не-рабочего выступает как состояние отчуждения» [61, с. 56].

Надо заметить, что попытки анализа закона перемены труда по отношению к изменяющимся условиям в сфере экономики и образования предпринимались в нашей стране еще в 60–80-е гг. XX в. В частности, содержание закона характеризовалось следующим образом: «Закон перемены труда вызывает подвижность функций рабочего, потреб-

ность смены родов деятельности и чередование различных занятий... требует сочетания разнообразных занятий и функций... В условиях действия закона перемены труда происходит постоянная смена рабочего персонала, общественных комбинаций процесса производства... Закон перемены труда вызывает к жизни новый тип совокупного рабочего персонала, каждый член которого осуществляет ряд функций, свойственных данному коллективу... Перемена труда предполагает политехнизацию производственной культуры, максимальное расширение профиля работника. Следствием перемены труда является всестороннее развитие личности работника, выявление и развитие разнообразных его способностей и талантов» [76, с. 14].

Данный подход к характеристике действия закона перемены труда подвергался критике. Ученые отмечали, что, во-первых, чередование функций не обязательно, так как закон может проявиться и в переходе от одного вида деятельности к другому; закон требует *способности* к такому переходу. Во-вторых, каждый член коллектива должен не просто быть способен к осуществлению произвольного набора функций, но (после соответствующего обучения, совершенствования знаний и опыта, самообразования) быть в состоянии поднять свой профессионализм до уровня современных требований производства. В-третьих, концепция всестороннего развития личности была некоторой иллюзией, идеализацией формируемого человека в эпоху социализма. В контексте требований закона перемены труда речь может идти об универсальности рабочей силы, ее гибкости, многосторонности, приспособляемости как условия ее способности к перемене труда.

Анализируя действие закона, Д. П. Кайдалов обращал внимание на следующие особенности его проявления в экономической сфере [39, с. 74–75]:

1. Техническое совершенствование общественного производства, развитие комплексной механизации и автоматизации производственных процессов приводит к концентрации различных операций в единых технологических комплексах, постоянно вызывая к жизни все новые и новые трудовые процессы и требуя от рабочего умения их выполнять.

2. Концентрация различных производственных функций в единых технологических комплексах, автоматических поточных линиях приводит к совмещению различных специальностей одними и теми же работниками, к расширению их производственно-технического профиля.

3. Совмещение различных специальностей одним человеком, выполнение им различных видов работ возможно только путем их чередования, путем перемены различных видов труда, прежде выполнявшихся обособленными группами людей.

4. Перемена различных видов труда в деятельности каждого человека и каждой группы приводит к укрупнению функций работников и расширению их рабочего пространства.

5. Расширение комплекса совмещаемых специальностей, видов выполняемых работ раздвигает границы трудовой деятельности человека и тем самым создает условия для применения его способностей к перемене труда.

В целом можно отметить, что в эпоху социализма в отечественном производстве закон перемены труда проявлялся в трех основных формах: перемена труда в границах данной профессии; переход от одного вида работ к другому; сочетание основной работы с различными видами деятельности на общественных началах [15, с. 14]. Интерес к анализу данного закона проявляют как экономисты, так и социологи. В частности, в монографии И. И. Чангли выявляются главные аспекты разделения труда, рассматривается взаимодействие законов разделения и перемены труда, определяются детерминанты всестороннего гармоничного развития личности, исследуются проблемы отчуждения и освобождения труда, вопросы теории и практики организации трудового соревнования и дисциплины труда [119]. Но, думается, настало время обратить внимание на закон перемены труда как на специальный закон профессиональной педагогики, как на объективный фактор и основание развития профессионального образования.

Оба эти закона (и закон разделения труда, и закон перемены труда) по-прежнему действуют в обществе, поскольку вряд ли в ближайшее время будет преодолено разделение труда и не будут нужны «универсальные» рабочие. Хотя определенные предпосылки к этому были очевидны еще во второй половине XX в., в частности, процессы автоматизации и компьютеризации производства, которые приводят к замене ручного примитивного труда и замене десятков и сотен рабочих рук одной-двумя машинами, автоматами. Автоматизация и компьютеризация как явления современной жизни вошли в наш быт и производство. Мало кто представляет себе сейчас рабочее место без ком-

пьютера, принтера, сканера и т. д. Домашние «умные» машины – пылесос, посудомоечная и стиральная машины, сенсорное управление – это реалии сегодняшнего дня.

Что касается действия экономического закона перемены труда, то он также не утратил своего значения в современном мире, но и его действие постепенно начинает проявляться в ином качестве (как и закона разделения труда). Требуется не просто универсальный рабочий, а, скорее, универсальный работник, а это не одно и то же.

Что же тогда происходит в этой области сегодня? На наш взгляд, начинает действовать третий экономический закон, который пока не сформулирован, не «просчитан» экономистами, но требования жизни, экономики объективно диктуют его появление. Речь идет об экономическом законе универсальности труда. Хотелось бы, чтобы ученые обратили внимание на это важное явление в современной жизни и попытались осмыслить и обосновать его функционирование на современном этапе развития экономики и жизни социума в целом.

Мы предлагаем изначально некий философско-педагогический взгляд на эту проблему. Чем вызван к жизни этот закон? Поскольку всякий закон объективен по своей сути, явно, что вызван он самой жизнью, новыми требованиями к специалистам, профессионалам, а, следовательно, новыми требованиями и к образованию в целом, и к профессиональному образованию в частности.

Обосновывая профессиональную педагогику как науку, мы неоднократно говорили о том, что ее предметом выступают особенности профессионально-образовательного процесса в системе профессионально-образовательных отношений для формирования компетентно развитой личности. Сразу встает вопрос: как в современных образовательных учреждениях сформировать такую личность? Предлагается новый метод профессиональной педагогики – метод компетентностного проектирования, который по сути уже заложен в ныне действующих федеральных государственных образовательных стандартах. Данный метод диктует и специальные технологии, т. е. поэтапное формирование знаний, умений, навыков, владений и компетенций будущего специалиста, профессионала. Это, в свою очередь, показывает необходимость выработки специфических компетенций, требований к работнику. И на первом плане как раз стоит требование фундаментальности, универсальности труда.

К. Маркс говорил об универсальном рабочем; мы сегодня говорим, что любой работник должен обладать универсальными качествами, необходимыми в любой деятельности, в любой сфере общественной жизни. Это такие качества, как компьютерная грамотность, креативность (творчество), коммуникативность, мобильность (готовность к изменениям), способность к саморазвитию, самообразованию. Представляется, что, помимо формирования ключевых и профессиональных компетенций, настало время подумать и о формировании особого профессионального мышления наших обучающихся, готовности к грядущим изменениям, выработке мотивации, позволяющей изменяться и развиваться в соответствии с новыми требованиями [138].

Таким образом, на каждом этапе развития общества доминирующий экономический закон предъявляет свои специфические требования к работнику. Был работник-ремесленник, был работник-рабочий, а сейчас необходимо сформировать работника-универсала, не ассоциируя данное понятие с известной поговоркой «и швец, и жнец, и на дуде игрец», а понимая под ним внутренние качества личности (трудолюбие, настойчивость, большую работоспособность, развитые память, мышление и внимание, ответственность за свои поступки, действия и т. д.), необходимые для решения любых жизненных задач и позволяющие овладевать широким кругом разнообразных видов деятельности [62, с. 12]. Наступил черед проявления нового закона, осмыслить, сформулировать, наполнить сущностным содержанием который еще предстоит в ближайшее время. В качестве идеальной цели профессионального образования будущего можно было бы обозначить удовлетворение потребностей общества, государства, экономики (как базисной сферы жизни общества) и личности. Поэтому обоснование сегодня профессиональной педагогики как отрасли педагогической науки важно осознанием методологической значимости для системы современного профессионального образования.

2.2. Понятие и сущность профессионального мышления как фактора развития современной компетентно развитой личности

Выше мы уже говорили о том, что каждому историческому этапу развития общества и профессиональной педагогики соответствовал свой, определенный тип профессионального мышления: репродуктивный (ре-

трансляционный), практико-ориентированный – в доиндустриальном обществе; репродуктивный, но с элементами вариативности, способности к перемене труда – в индустриальном обществе; продуктивный, креативный тип мышления (ему присущи такие черты, как междисциплинарность, коммуникабельность, толерантность, способность нетрадиционно решать проблемные задачи и др.) – в постиндустриальном обществе.

Прежде всего следует напомнить, что наука об универсальных законах развития бытия и мышления зародилась еще у древних греков задолго до того, как ее стали называть диалектикой. Мышление и бытие, с точки зрения философии, – наиболее широкие противоположности. Но само понимание мышления и бытия было результатом анализа, т. е. процесса мысленного расчленения того первоначального представления, в котором они сначала сливались воедино для рефлектирующего человека [37, с. 9–10]. И этим анализом мы обязаны древнегреческим мыслителям – Аристотелю, Гераклиту, Демокриту, Зенону, Пармениду и др.

Что касается проявления принципа связи бытия и мышления в сфере педагогики, то наиболее ярко это отражается в системе «профессиональное бытие – профессиональное мышление». Но данное соотношение – это уже ставшее, данность, хотя обе стороны постоянно находятся в динамике. Нас же в большей мере будет интересовать процесс *становления и развития* профессионального мышления у обучающихся (будущих бакалавров, магистров, специалистов и др.) в организациях системы профессионального образования. А наукой, исследующей данный процесс, будет выступать профессиональная педагогика как методология профессионального образования.

Формирование профессионального мышления является составной частью системы профессионального образования. На важность формирования профессионального мышления в сфере профессионального образования обращают внимание современные ученые Н. Н. Манько, Д. И. Фельдштейн, В. Э. Штейнберг и др.

В. Э. Штейнберг отмечает: «Образовательная отрасль вступила в сложный и противоречивый процесс реконструкции, выпускники общей и профессиональной школы вынуждены адаптироваться к изменяющимся социально-экономическим условиям и обладать самостоятельностью; включаясь в высокотехнологичные производства, оперировать значительными объемами научной информации, критически мыслить и генерировать идеи» [124, с. 6].

Обратившись к термину «профессиональное мышление», можно отметить, что в практический и научный обиход он стал входить сравнительно недавно. Проблемы, связанные с изучением мышления вообще и профессионального мышления в частности, являются предметом анализа разных наук: психологии, философии, логики, педагогики.

Следует различать социальные типы мышления, в частности профессиональный тип мышления. Развитие мышления очень зависит от профессии, отчего ученые признают существование так называемого *профессионального мышления*. В зависимости от профессии формируются его разновидности [7, с. 49].

Понятие «профессиональное мышление» употребляется в литературе в двух значениях. В первом значении его используют, когда хотят подчеркнуть высокий профессионально-квалификационный уровень специалиста; здесь речь идет об особенностях мышления, выражающих его «качественный» аспект.

Во втором значении данное понятие отражает особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности; здесь имеется в виду предметный аспект: инженерное мышление, педагогическое мышление, медицинское мышление и др. Информационная основа обучения в системе профессионального образования требует разработки и анализа проблемы психологических механизмов, обеспечивающих субъекту учебного процесса усвоение всего объема материала и успешное его использования в будущей деятельности [79, с. 244]. Поэтому вместе со способностью выполнения собственно профессиональных задач у будущего специалиста должны быть сформированы способности видеть оптимальные способы решения проблем, выход на практические задачи, прогнозирование и т. д.

В контексте данной работы нас в большей степени будет интересовать философский анализ данного феномена. Важной вехой на пути исследования профессионального мышления в 80-х гг. XX в. явилась работа А. А. Баталова «Профессиональное мышление: философские проблемы» [4]. Он справедливо отмечает, что основная масса работ, посвященных профессиональному мышлению, выявляет его специфику в той или иной сфере труда. Здесь сходятся интересы философов, психологов, логиков, рефлектирующих (от лат. *reflectere* – обращать назад, отражать [13, с. 123]) специалистов. А. А. Баталовым анализируется инженерно-техническое мышление, художественное мыш-

ление, особое внимание уделяется анализу мышления в научно-исследовательской деятельности, активно изучается экономическое мышление хозяйственных руководителей и т. д. [4].

В свое время еще Г. В. Ф. Гегель обнаружил формообразующее влияние на мышление со стороны труда, правда, изобразил основой не разделение труда, а систему абстрактных определений, которая порождена силой рассудка и отчуждает себя в этом разделении труда [21, с. 343]. К. Маркс и Ф. Энгельс, исходя из материалистической точки зрения, применили диалектический метод и при анализе общества, развили материалистическое понимание истории: в реальной действительности «историческое явление, коль скоро оно вызвано к жизни причинами другого порядка, в конечном итоге экономическими, тут же в свою очередь становится активным фактором, может оказывать обратное воздействие на окружающую среду и даже на породившие его причины» [128, с. 84]. Кастовые, цеховые, национально-этнические и другие особенности жизненного уклада людей формируют их мышление, придавая ему своеобразные черты. Есть описания мышления первобытного и средневекового; мистического, схоластического и научного; художественного, хозяйственного, нравственного и политического; мышления буржуа, пролетария, богослова, философа и др.

«Поиск универсального метода анализа и моделирования информации, представленной на естественном языке, обнаруживается в философских, социологических, культурологических исследованиях с конца XIX в. Часть векторов поиска привела исследователей к логико-смысловому структурированию информации и далее – к бинарному / двухкомпонентному – *логико-смысловому моделированию*. Метод логико-смыслового моделирования заключается в выделении значимых – смысловых элементов информации в виде ключевых слов и экспликации (выявлении) связей между ними, то есть в представлении информации в виде *семантически связанной сети* по критерию смысловой близости между элементами информации» [125, с. 103]. Важной в этих исследованиях представляется идея бинарности профессионального мышления, т. е. существует общий (инвариантный) уровень мышления, связанный с формированием в системе профессионального образования ключевых компетенций обучающихся. А на базе инвариантного уровня происходит формирование вариативного уровня, т. е. отраслевого профессионального мышления (инженерного, медицинского,

педагогического, спортивного, военного и др.). В целом можно согласиться с идеями авторов данного подхода в том, что освоение метода логико-смыслового моделирования представляет собой важный элемент формирования профессионального мышления как обучающихся, так и научно-педагогических кадров системы профессионального образования. Он позволяет выйти на качественно новый уровень усвоения и переработки информации в современном мире, помогая реализовать компетентно-деятельностный подход в образовании. Этот метод особенно необходим в системе профессионально-педагогического образования, поскольку именно от подготовки будущих педагогов профессионального обучения будет зависеть, каких профессионалов они будут готовить в организациях системы профессионального образования.

А. А. Баталов в своем исследовании хотя и не использует термин «бинарность мышления», но вводит обобщающее понятие «социальный тип мышления» [4], в соответствии с которым можно различать мышление рабовладельца, феодала, художника, верующего, инженера, рабочего, педагога и т. д. Можно говорить о национально-этническом, классовом, профессиональном, конфессиональном и тому подобных типах мышления. В число наиболее значимых входит профессиональный тип мышления. Труд как основа общественной жизни определяет другие типы мышления (этнический, конфессиональный, сословный и др.).

Таким образом, в современных философских и педагогических исследованиях было сделано важное заключение: *профессиональное мышление представлено на двух уровнях и носит бинарный характер*. Вывод, который можно на основании этого сделать сегодня, следующий: процесс формирования профессионального мышления будущего специалиста также должен носить бинарный характер. Это значит, что на первом этапе (в рамках общего, а затем и профессионального образования) необходимо сформировать общекультурные, ключевые компетенции, а затем переходить к формированию на их базе собственно профессиональных компетенций (дисциплины цикла предметной подготовки специалиста, бакалавра и т. п.).

«Формирование профессионально ориентированных, компетентных, предприимчивых, трудолюбивых квалифицированных рабочих и специалистов, умеющих быстро приспосабливаться к изменяющимся условиям рыночной экономики, перемене труда... возможно только

в условиях обеспечения педагогических процессов преподавателями высокой квалификации с профессиональной культурой, человеческими достоинствами и социально-нравственными идеалами» [10, с. 62–63].

В связи с вышесказанным считаем целесообразным выделить определяющие функции профессионального мышления на разных этапах развития общества.

Для доиндустриального общества характерно воспроизводящее профессиональное мышление: от работника требуется в основном добросовестное, качественное воспроизводство своих трудовых функций, получение продукта труда, отвечающего требованиям своего времени. Размеренность, стабильность, относительная статика – черты трудовой и профессиональной деятельности данного типа общества и соответствующего ей профессионального мышления.

В индустриальный период, начиная с середины XIX в., экономическая, да и вся социальная жизнь становится более динамичной, начинает действовать экономический закон перемены труда, требования к работнику меняются: теперь требуются универсальность и подвижность. Профессиональное мышление становится также более динамичным, возникает необходимость не столько в приспособлении к возникающим изменениям, сколько в личной инициативности, заинтересованности в конечном результате труда. Профессиональное мышление кардинально перестраивается в сторону полифункциональности, мобильности. Этот период продолжался примерно до 80-х гг. XX в.

В последние десятилетия общество явно ощущает потребность в новом работнике, в новой психологии, в новом профессиональном мышлении, которое необходимо формировать как на личностном, так и на общественном уровне. И здесь одно из первых мест, несомненно, занимает система профессионального образования, в которой необходимо заложить основы нового профессионального мышления, отвечающего запросам современной жизни.

Профессиональная педагогика как методологический базис профессионального образования включает в свой понятийный аппарат понятие «профессиональное мышление», определяя сущностные характеристики и роль профессионального мышления в становлении компетентно развитой личности как части современного общества.

Одним из основных требований к профессиональному мышлению современного специалиста, профессионала является его креа-

тивность. Способность индивида нетрадиционно осмысливать действительность, т. е. все то, что воспринимается им коммуникативно (всеми каналами коммуникаций), но не с позиции очевидности и данности происходящего и ее абсолютизации, а с критической позиции (критическое мышление), с точки зрения всестороннего подхода, с учетом причинно-следственных связей с окружающим миром, с использованием интуиции, и есть суть креативного мышления. Результатом креативного мышления является создание (созидание) нового интеллектуального продукта: плодотворная мысль, идея, теория, прибор, стих, музыка, картина и т. п. [122, с. 13]. И не случайно развитые зарубежные страны проводят в России (которая является буквально кладезем одаренных людей) различные конкурсы на выявление молодых талантов, приглашают их бесплатно учиться в вузы, выдают гранты, стипендии. Сегодня все страны нуждаются в молодых креативных профессионалах, которых можно смело назвать будущим лютого общества, стремящегося к развитию.

По мнению отечественных ученых (А. Г. Асмолова, Б. М. Бимбада, А. П. Петровского и др.), стержневой целью образования должна быть личность обучаемого и создание условий для ее саморазвития, самоактуализации и самореализации в условиях быстро меняющегося мира. Процесс становления Человека Человеком – процесс, протяженный во времени. В этой связи стратегическая цель может быть реализована на достаточно большом интервале времени. Для выполнения такой миссии должен быть подготовлен особым образом педагог (учитель, преподаватель). Исходя из этого, как считает А. Д. Цедринский, нужна новая педагогика с новой методологической платформой. Она должна стать одним из основных направлений инновационно-креативного развития образования [122, с. 15]. Выдвинутое требование характерно для всей системы современного образования и в первую очередь для профессионального образования, а следовательно, и для обоснования новой отрасли педагогики – профессиональной педагогики.

Творческое профессиональное мышление выражается в умении проектировать и осуществлять профессиональную деятельность в конкретных условиях, используя при этом известные методы и технологии профессиональной деятельности, а также внося собственные идеи, свое видение проблемы, оригинальные способы решения поставленных задач [5, с. 33].

Обобщая идеи данной главы, можно сформулировать следующие *выводы*.

Действие экономических законов развития общества (разделения и перемены труда) как объективных факторов развития современного профессионального образования находит отражение в теоретическом обосновании профессиональной педагогики. Предлагается к обсуждению идея появления в мире нового закона общественного развития – закона универсальности труда, вызванного к жизни требованиями современности в универсальном работнике, обладающем свойствами креативности, мобильности, коммуникабельности, глубокой ответственности за принятие сложных решений и т. д.

За основу анализа профессионального мышления впервые был взят метод логико-смыслового моделирования, ранее применяемый в рамках дидактики [125, с. 103]. Выявлены бинарный характер профессионального мышления будущего специалиста в рамках системы современного профессионального образования и двухуровневая система его формирования, т. е. установлено, что существует общий (инвариантный) уровень мышления, связанный с формированием в системе профессионального образования ключевых компетенций обучающихся. А на базе инвариантного уровня происходит формирование вариативного уровня, т. е. отраслевого профессионального мышления (инженерного, медицинского, педагогического, спортивного, военного и др.).

Показаны главные отличительные признаки профессионального мышления от мышления, не связанного с профессией. Определены содержательные характеристики формируемого профессионального мышления будущих специалистов: креативность, прогностичность, мобильность и др.

Глава 3. МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ КАК САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ОТРАСЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

3.1. Методологические аспекты профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики

На основе определения профессиональной педагогики возможно выявить ее объект и специфический предмет исследования. Отметим, что в понимании объекта и предмета педагогики, а тем более профессиональной педагогики, отсутствует единство.

Т. Кун, на которого ссылается И. Р. Пригожин, говоря о структуре научных революций, выделял два различных состояния в деятельности научных сообществ: нормальное и аномальное. От этих состояний зависят сами подходы к определению сущности объекта и предмета педагогики. Аномальный период Т. Кун связывал с изменением парадигмы. Новые парадигмы рождаются лишь тогда, когда возникают противоречия, вынуждающие ученых пересматривать свои гипотезы [85]. В рамках «старой» механистической гносеологии процессы эволюции и самоорганизации просто не находили своего отражения. Так, для описания неустойчивых процессов И. Р. Пригожиным были введены понятия внутреннего и внешнего времени. «Время – не только существенный компонент нашего внутреннего опыта и ключ к пониманию истории человечества, как на уровне отдельной личности, так и на уровне общества. Время – это ключ к пониманию природы... Время как необратимость более не отделяет нас от природы. Наоборот, второе начало термодинамики выражает нашу принадлежность к непрестанно эволюционирующей Вселенной» [86, с. 14]. Современный период в развитии педагогической науки можно назвать аномальным, поскольку происходит кардинальная переоценка, пересмотр вековых ценностей, выход на новый виток развития общества в целом и образования в частности.

Следуя философской и общенаучной методологии науки, для обоснования специфики профессиональной педагогики как самостоятельной педагогической отрасли необходимо определить ее предмет исследования.

В одном из учебников по профессиональной педагогике ее предмет был определен следующим образом: «Предмет профессиональной педагогики приобретает двухаспектный, двуединый характер: педагогический процесс формирования требуемых профессиональных качеств личности и педагогическая система, задающая целевые, содержательные и собственно процессуальные (технологические) компоненты такого формирования» [87, с. 15]. Во многом соглашаясь с данной трактовкой, уточним некоторые моменты.

С точки зрения философии образования (хотелось бы сказать «философии профессионального образования», но такой области научного знания пока нет, хотя необходимость ее выделения становится весьма насущной и сам термин уже существует) *предметом изучения профессиональной педагогики является специально организованный процесс подготовки, становления и развития компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений*. Профессионально-образовательные общественные отношения предлагается трактовать в философском аспекте (предельно широко) – как профессионализацию, включая этап допрофессионального образования.

Следует уточнить, что допрофессиональное образование на базе общеобразовательной школы понимается как подготовка к собственно профессиональному образованию, будущему овладению профессией, но, тем не менее, это важный жизненный этап, которому сегодня уделяется большое внимание в педагогической и психологической литературе. С. Н. Чистякова отмечает, что выстраивание, проектирование послешкольного образовательно-профессионального маршрута начинается в школе. Профессиональная ориентация рассматривается ею в единстве с профессиональным самоопределением [121, с. 18]. Профессиональную ориентацию и профессиональное самоопределение на уровне общеобразовательной школы можно определить как важные элементы допрофессионального образования. В то же время между ними есть существенное различие и они не исчерпывают содержания допрофессионального образования.

Проблемы профессиональной ориентации разрабатываются достаточно давно. В частности, Г. Мюнстерберг, занимаясь проблемами психологии труда, в своей монографии «Основы психотехники», опубликованной в 1914 г., подробно изложил три основные проблемы,

которые, по его мнению, должна решить психотехника: 1) профессиональный подбор; 2) анализ трудовой деятельности с целью ее оптимизации; 3) изучение психологических качеств личности, активизированных в труде [68, с. 12]. Профессиональная ориентация – это информационная и организационно-практическая деятельность семьи, учебных заведений, государственных, общественных и коммерческих организаций, обеспечивающих помощь населению в выборе, подборе или перемене профессии с учетом индивидуальных интересов каждой личности и потребностей рынка труда. Одним из субъектов профессиональной ориентации выступают учебные заведения, которым отводится решающая роль в данном процессе в связи с тем, что ведущим видом деятельности в школьный период является обучение. Координируется профориентационная деятельность специализированными профориентационными службами, в составе которых действуют центры, бюро, кабинеты и др.

Профессиональное самоопределение молодежи понимается как процесс формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой сфере и способ ее самореализации через согласование внутриличностных и социально-профессиональных потребностей. Профессиональное самоопределение осуществляется в процессе преподавания основ наук, в ходе экономической, трудовой и профессиональной подготовки. Здесь еще больше усиливается роль учебных заведений, поскольку происходит вплетение в учебный процесс профессионального компонента. Общеобразовательная школа выполняет как функцию профессиональной ориентации и оказания помощи в профессиональном самоопределении, так и функцию непосредственной практической подготовки обучающихся к получению профессионального образования.

Результатом педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников является сформированность профориентационно значимой компетентности и способности выступать в качестве субъекта образовательно-профессионального выбора, выражающихся в готовности [94]:

- испытывать и удовлетворять потребность во взвешенном выборе направления продолжения образования, в последующей самореализации в области избранного образовательного профиля; в самовыражении в образовательном и профессиональном сообществе, в продуктивном освоении образовательной среды;

- выбирать варианты получения образования и профессионального развития из предлагаемых образовательным пространством или конструировать собственные;

- распознавать и преодолевать внешнее манипулятивное влияние на процесс становления субъектной позиции, что затрагивает проблемы проектирования образовательного и профессионального маршрута.

Таким образом, профессиональная педагогика имеет специфический предмет исследования – процесс подготовки человека в системе профессионально-образовательных общественных отношений (от пропедевтического «нулевого» уровня через все уровни общего образования, уровни профессионального образования и формирования профессиональной компетентности посредством освоения профессиональных компетенций) к профессиональной деятельности.

Основная задача профессиональной педагогики как науки – сформировать вектор профессионального становления личности в современную постиндустриальную эпоху, пронизывающий всю жизнь индивида, получающего образование. В этом заключается суть внутренней логики развития профессиональной педагогики как самостоятельной науки и в определенном смысле практической сферы деятельности. Образовательные стандарты общего и профессионального образования сегодня носят интегрированный, во многом преемственный характер. А вот проблема соотношения требований профессиональных стандартов и образовательных стандартов подготовки бакалавров, специалистов, магистров – выпускников организаций профессионального образования – в ближайший период приобретет особую актуальность, поскольку работодатели будут предъявлять к выпускникам разработанные ими требования. В настоящее время активно идет процесс внедрения профессиональных стандартов, в соответствии с которыми необходимо разрабатывать новое поколение стандартов профессионального образования.

Важен поиск возможностей соединения формирования теоретических знаний обучающегося с его личными, в том числе практически, потребностями, ценностными ориентациями. В этом случае влияние профессиональной педагогики как науки о формировании профессионально компетентной личности распространяется отчасти и на общее образование. Она предъявляет к нему современные требования,

четко определяя предмет и цели своего воздействия на обучающуюся личность. Важным в этом контексте представляется сочетание процессов социализации, профессионализации и индивидуализации, что находит отражение в теоретических основах профессиональной педагогики как науки о развивающейся личности в системе профессионально-образовательных отношений.

Многие ученые отмечают, что одним из важнейших признаков самостоятельности науки является наличие специфических методов исследования. По мнению П. В. Копнина, зрелость науки определяется ее методом, наличие которого свидетельствует о способности возникшей системы знания к саморазвитию, обогащению новыми положениями [46, с. 492].

Методы составляют важнейшую часть исследовательского процесса. «Под методом исследования, – отмечается в одном из учебных пособий по педагогике, – понимается нормативная модель деятельности, направленной на выполнение определенной научной задачи и реализуемой в совокупности приемов и процедур» [47, с. 237]. Близкую трактовку метода дает М. И. Махмутов, считающий, что «отдельный метод можно определить и как модель поведения – регулятив, содержащий совокупность правил, предписывающих, определяющих целевую направленность деятельности и реализуемых через конкретные действия – приемы и способы деятельности» [63, с. 39]. Нам близка позиция Н. А. Вершининой, которая полагает, что «поскольку особенности развития отраслей педагогики как объекта исследования в большей степени проявляются на фундаментальном уровне, при выборе методов исследования структуры педагогики нужно ориентироваться на методы исследования фундаментального типа» [17, с. 53].

В современной педагогической литературе часто выделяют следующие методы педагогики: обучение, воспитание, целостный педагогический процесс и др. Методы обучения и воспитания помогают в управлении педагогическим процессом, позволяют реализовать разные педагогические цели и задачи. «Методы научно-педагогических исследований – это способы получения педагогами-исследователями знаний о своем предмете с целью установления закономерностей, зависимостей, свойств и построения научных теорий» [79, с. 86]. Данные методы обычно подразделяют на эмпирические, направленные на анализ педагогических фактов и работу с ними (наблюдение, опрос,

изучение документов), и теоретические, которые включают в себя индукцию и дедукцию, обобщение, умение работать с научными источниками и т. д.

Задачей научного метода является достижение новых результатов. В нем фиксируются способы движения к ним, соединяется познание в объективном мире с направленностью человека на дальнейшее познание и преобразование объекта. Система научного знания реализует себя в методе познания и практического действия [46, с. 493–494]. Применительно к предмету профессиональной педагогики (*специально организованный педагогический процесс подготовки человека к профессиональной деятельности в системе профессионально-образовательных отношений*) необходимость изучения его специфическими методами стала сегодня насущной как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Важной вехой в исследовании данной проблемы явилась работа А. А. Кыверялга, посвященная разработке методов в системе профессионально-технического образования. Автор выделяет четыре группы методов, используемых в профессиональной педагогике: 1) общенаучные (теоретический анализ и синтез педагогических явлений, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, моделирование); 2) частнонаучные, т. е. методы других наук, используемые в исследованиях в сфере профессиональной педагогики (психологические, физиологические, социологические); 3) специальные (инструментальные методы, исследования в области дидактики профтехобразования); 4) методы обработки результатов исследования [52, с. 62].

Работа А. А. Кыверялга отражает конкретный исторический период в развитии нашего государства, идеологию, структуру и специфику профессионального образования периода 70–80-х гг. XX столетия. Кроме того, она посвящена особенностям развития профессионально-технического образования в стране, подготовке рабочих кадров по различным профессиям, что нашло отражение и в содержании методов исследования профессиональной педагогики. Несмотря на это, следует отметить данную работу как одно из первых исследований, посвященных конкретной методологической проблеме профессиональной педагогики. В классификации и раскрытии содержания методов четко прослеживается системный подход, связь элементов как внутри системы, так и за ее пределами. Профессиональная педагогика пред-

ставлена как наука, как открытая система, что имеет большое значение для современных исследований. Тем не менее, данную классификацию следует дополнить специальными методами, поскольку современное понимание профессиональной педагогики отличается от существовавшего в период 1970–80-х гг.

В современных научных трудах по профессиональной педагогике применяются как общенаучные, общепедагогические методы, так и специфические методы исследования. Общенаучные и общепедагогические методы подробно рассмотрены в литературе. Что касается специальных методов профессиональной педагогики, то, поскольку ее статус пока еще обосновывается, следует, на наш взгляд, подробнее остановиться именно на этой группе методов.

Особый вклад в исследование проблемы методов профессиональной педагогики внес А. М. Новиков. Он отмечает: «В профессиональной педагогике получают распространение специфические инструментальные методы – специальные эмпирические методы исследований с применением приборов, инструментов, аппаратов, направленных на изучение явлений и процессов, недоступных непосредственному восприятию и используемых с целью получения объективных качественных данных. Эти методы получили довольно широкое применение в профессиональной педагогике, преимущественно в исследованиях, связанных с формированием профессиональных умений, проблемами профессиональной ориентации и профотбора, профессиональной адаптации рабочих и т. д.» [87, с. 34]. К таким методам А. М. Новиков относит изучение результативных характеристик трудовых действий (хронометраж), биомеханические и психофизиологические методы. Выделение данных методов логически следует из понимания автором предмета профессиональной педагогики: поскольку предмет исследования – обучающийся в системе НПО, то и методы должны соответствовать специфике обучения данного субъекта. Но наука не стоит на месте, идеи профессиональной педагогики развиваются, а следовательно, и проблема ее методов все более активно входит в круг научных интересов ученых-методологов. На наш взгляд, методы профессиональной педагогики, выделяемые А. М. Новиковым, носят сугубо технологический характер и применимы в основном к деятельности обучающихся в системе начального профессионального образования или работников производственной сферы.

Продолжая развитие идей философии профессионального образования, следует отметить, что специфические методы профессиональной педагогики должны не только носить технологический характер, но и отражать сущность исследуемого предмета, иными словами, его антропологический характер. Методы, выделяемые А. М. Новиковым, несомненно, имеют большое значение применительно к деятельности в сфере профессионального обучения, но, распространяя профессиональную педагогику на допрофессиональное образование и, что очень важно, на другие этапы профессионального образования, необходимо смещать акценты.

«В настоящее время вновь меняется ведущая образовательная идея, – пишет В. С. Безрукова, – приходит развивающий тип обучения и на подходе этнокультурный тип. Согласно парадигме развивающего обучения образование должно способствовать становлению развивающего образа жизни человека, строиться на диагностике развития личности (а не на диагностике отбора и селекции, как сейчас), перейти от воспитания культуры полезности к воспитанию культуры человеческого достоинства» [7, с. 132].

В связи с этим методы профессиональной педагогики, на наш взгляд, должны носить личностно ориентированный характер, определять процесс проектирования и собственно сущностное развитие личностной профессиональной траектории обучающегося. Исходя из этого предлагаем выделить как минимум два специфических метода исследования: метод профессионального целеполагания и тесно связанный с ним метод компетентностного проектирования. Ученые зачастую относят целеполагание к заключительному этапу проектирования либо вообще отождествляют его с проектированием. С этим можно согласиться лишь с точки зрения узкой трактовки этого понятия. Но профессиональное целеполагание можно понимать и в более широком научном смысле. Попытаемся обосновать данную позицию и остановимся на каждом из методов более подробно.

Для выявления специфики профессиональной педагогики и конкретизации метода профессионального целеполагания необходимо условно разделить общее и профессиональное образование не по уровням (это отражено и в Законе Российской Федерации «Об образовании» 1992 г., и в Федеральном законе «Об образовании в Российской

Федерации» 2012 г. № 273-ФЗ [72] и не требует отдельного обсуждения), а по иным критериям. Согласно ст. 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», *общее образование* – вид образования, которое направлено на развитие личности, приобретение в процессе освоения основных *общеобразовательных программ* знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования; *профессиональное образование* – вид образования, которое направлено на приобретение обучающимися в процессе освоения основных *профессиональных образовательных программ* знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенных уровня и объема, позволяющих *вести профессиональную деятельность в определенной сфере* и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности [72].

Этим двум видам образования соответствуют общая педагогика (педагогика общего образования) и профессиональная педагогика (педагогика профессионального образования) как научные отрасли педагогики – науки об образовании, распространяющие свое влияние на данные виды образования. И хотя общее и профессиональное образование частично взаимопроникают друг в друга (согласно принципу двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему [55, 56]), каждое из них имеет свою основную цель, что и определяет их специфику, самостоятельность и роль в обществе.

Следует установить конечную цель общего и профессионального образования и, исходя из нее, строить содержание и определять формы и методы образовательного процесса для всех уровней образования. Разделяя точку зрения ряда современных ученых, педагогов на общее и профессиональное образование как сквозные виды образования (например, В. С. Леднева, А. М. Новикова и др. [55, 87]), считаем, что сфера действия общей и профессиональной педагогики распространяется как на общее, так и на профессиональное образование. Целью общего образования является освоение жизненного опыта человечества (в большей степени на теоретическом уровне). Согласно ФГОсам общего образования в школе осуществляется ориентация на становление личностных характеристик выпускника (подготовка к осознанному выбору профессии, понимание значения профессиональной

деятельности для человека и общества). В рамках общего образования осуществляется выработка определенных умений и навыков, в частности письма, счета, чтения, логических умений анализа, синтеза, обобщения и т. д., но главной целью остается формирование знаний, на базе которых предполагается реализовывать комплекс общекультурных и базовых компетенций. Овладение способами мыслительной деятельности направлено на интеллектуальное развитие обучающегося. Тем самым осуществляется социализация личности. Это предмет и задача общего образования, а следовательно, и цель общей педагогики как методологии общего образования. И это вполне обосновано и целесообразно. Школа не должна подменять профессиональную образовательную организацию, что имело место в недавней истории отечественного образования. Ее задача – создать базу для дальнейшего освоения профессии, научить учиться, воспитать законопослушного гражданина, личность с прочной нравственной основой.

Освоение же способов предметной деятельности непосредственно связано с овладением практическими умениями, компетенциями, в том числе трудовыми и профессиональными. Эта сторона образовательного процесса раньше почти не учитывалась. Развитие компетентного подхода связано с осознанием в обществе необходимости придания образованию деятельности направленности. А это уже прерогатива профессиональной педагогики, что обуславливает необходимость определения специфичности ее предмета и задач. Таким образом, обосновывая статус профессиональной педагогики как науки, можно говорить о ее особой роли в современном образовательном процессе, поскольку освоение жизненного опыта возможно только в процессе деятельности.

Задача профессионального образования сегодня – осуществлять подготовку к трудовой, профессиональной деятельности. В связи с этим во ФГОСах профессионального образования представлен комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в формулировке которых определяющими являются глаголы (например, уметь, владеть, быть готовым, быть способным к совершению конкретных действий и т. д.). Метод профессионального целеполагания помогает, с одной стороны, выявить специфику профессиональной педагогики, а с другой – определить технологию (формы, средства и методы обучения в общеобразовательной и профессиональной образова-

тельной организации) и особенности формирования значимых качеств личности для достижения конкретно поставленной цели.

Таким образом, образовательные стандарты убедительно свидетельствуют о формировании в школе системы профессиональной ориентации как элемента допрофессионального образования. Цель общего образования – формирование личности, умеющей учиться и выстраивать дальнейшую, уже профессиональную, траекторию развития.

Метод профессионального целеполагания определяет специфику профессионального образования в отличие от общего, предполагая их тесное взаимодействие. В то же время новый образовательный стандарт требует системного подхода к формированию личностных качеств обучающегося, к «портрету» выпускника школы.

В. П. Бедерханова, выделяя два основных типа проектирования (психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов и социально-педагогическое проектирование социальных институтов и образовательной среды), подчеркивает актуальность *проектирования саморазвития* [6, с. 27].

Любой проект всегда предполагает определение конечной цели. Метод проектов применяется в различных областях, в том числе и в педагогике. Подразумевается, что это система обучения, при которой учащиеся приобретают знания в процессе планирования и выполнения постоянно усложняющихся практических заданий – проектов. Сегодня в литературе довольно часто можно встретить исследования, посвященные педагогическому проектированию.

В педагогике метод учебных проектов используют уже почти столетие. Основоположителем данного метода считается американский философ-прагматик, психолог и педагог Дж. Дьюи, хотя в своих работах он не использовал слово «проект». В книге «Школа и общество» он писал: «С точки зрения ребенка самый большой недостаток школы происходит от невозможности для него свободно, в полной степени использовать опыт, приобретенный вне школы, в самой школе. И, наоборот, с другой стороны он оказывается неспособным применить в повседневной жизни то, чему научился в школе» [28, с. 43]. Не секрет, что сегодня не только школьники не осознают, для чего им нужны те или иные учебные дисциплины в школе, но и некоторые студенты задают подобные вопросы относительно ряда общих дисциплин. Поэтому проблема прагматизма, полезности достаточно важна

в процессе обучения как в общеобразовательной, так и в профессиональной образовательной организации.

Необходимо отметить, что на сегодняшний день педагогическая деятельность в системе современного профессионального образования существенно усложнилась и требует освоения компетенций в области педагогического проектирования; создания практико-ориентированной образовательной среды; сопровождения профессионального самоопределения студентов; формирования и оценивания компетенций; организации самостоятельной работы студентов; обеспечения индивидуальных образовательных траекторий обучающихся [12, с. 4].

Возвращаясь к теме метода проектов, следует указать, что главной особенностью данного метода является обучение на активной основе, через целесообразную деятельность ученика, соответствующую его личным интересам. Грамотно сформулировать цели – особое умение. С постановки целей начинается работа над проектом. Именно цели являются движущей силой каждого проекта, и все усилия его участников направлены на то, чтобы их достичь.

Таким образом, методы профессионального целеполагания и компетентностного проектирования тесно связаны между собой, дополняют друг друга. Профессиональное целеполагание можно воспринимать и как заключительный этап проектирования, и как самостоятельный метод исследования.

Нельзя не сказать о *методе компетентностного проектирования*, который рассматривается как разновидность метода педагогического проектирования, применяемая исключительно в рамках профессиональной педагогики. Соглашаясь с позицией В. П. Бедерхановой, считаем, что компетентностное проектирование включает в себя психолого-педагогическое проектирование образовательных процессов в организациях профессионального образования, социально-педагогическое проектирование социальных институтов и образовательной среды организаций профессионального образования и, что очень важно, *проектирование личностного профессионального развития или саморазвития*. Вопрос состоит в том, как в реальной действительности воплотить данный метод в жизнь, наполнить его необходимым и достаточным содержанием.

Компетентностный подход базируется на концепции компетенций как основе развития у обучающегося способности решать важные

практические задачи и развития личности в целом. Предполагается, что компетентность – это самостоятельно реализуемая способность к практической деятельности, к решению жизненных проблем, основанная на приобретенном обучающимся учебном и жизненном опыте, на его ценностях и склонностях. В основу данного подхода заложена важная идея саморазвития личности.

«Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю, и где и как я могу эти знания применить», – вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Метод компетентностного проектирования как ведущий метод профессиональной педагогики определяет технологию саморазвития личности и направлен на определение цели, планирование этапов образования, наполнение их конкретным содержанием, выбор средств, способов, форм реализации образовательных уровней, планирование формирования и реализацию знаний, универсальных умений, общекультурных и профессиональных компетенций. Рефлексию, т. е. анализ отдельных этапов профессиональной самореализации, по-видимому, необходимо осуществлять с определенной периодичностью (при прохождении каждого конкретного этапа образования) с целью выявления достижений и ошибок, дальнейшей корректировки образовательной траектории личности. Здесь важна роль всех субъектов социализации: родителей, преподавателей, общественных организаций, средств массовой информации и, конечно же, самого обучающегося.

Предлагаемые методы профессиональной педагогики позволяют рассматривать в качестве предмета данной науки саморазвивающуюся личность в системе образовательных отношений, цель которых – формирование готовности к профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному развитию.

3.2. Место профессиональной педагогики в системе педагогических наук

Профессиональная педагогика является методологией профессионального образования, а с точки зрения практики она выполняет важную социальную миссию: в системе профессионального образо-

вания осуществляется подготовка профессионалов – специалистов для работы в разных областях деятельности общества. Выше было отмечено, что всякая отрасль знания становится самостоятельной наукой при выполнении ряда необходимых условий. Она должна:

- иметь собственный специфический *предмет* исследования;
- обладать специфическими *методами* исследования;
- занимать определенное *место* в системе данного вида знания.

Определяя в качестве предмета исследования профессиональной педагогики процесс подготовки человека к профессиональной деятельности в системе профессионально-образовательных общественных отношений, а в качестве специфических методов – методы профессионального целеполагания и компетентностного проектирования, считаем необходимым обратиться к третьему основополагающему вопросу – вопросу об определении места профессиональной педагогики в системе педагогических наук на современном этапе.

Внутридисциплинарное знание представляет собой сложноразветвленную и функционально взаимосвязанную систему. Ее элементами выступают не отдельные науки, а отрасли знания внутри одной науки. Т. Парсонс подчеркивает, что «деление науки на дисциплины, каждая из которых занимается определенной областью знания, возможно, обуславливается как потребностями социальной организации, так и интеллектуальной точностью разделения знания на отдельные части... Хотя... наука представляет собой дифференцированную, но непрерывную ткань, все части которой переплетены между собой, несомненно и то, что... в континууме вероятности взаимовлияния областей знания имеются явно различимые разрывы, и, исходя из этого, оформляется организационное размежевание научных специальностей» [137, р. 51].

В научной и педагогической литературе неоднократно предпринимались попытки классификации педагогических наук.

Анализ современного состояния педагогики, ее места в системе других наук позволил выявить следующие проблемы [17, с. 21]:

- потребность в дальнейшем опережающем развитии отечественной педагогики, обеспечивающей наиболее общие основания для интеграции и развития всей системы знания о человеке;
- объективная сложность конституирования структуры педагогики, представляющей собой не просто конгломерат педагогических

дисциплин, а систему внутренне взаимосвязанных компонентов; недостаточная разработанность вопроса о подходах к изучению структуры отечественной педагогики;

- достаточно высокий уровень разработанности подхода к анализу структуры науки в философии и науковедении и неразработанность концептуальных основ подхода к анализу структуры педагогики.

При рассмотрении структуры педагогической науки необходимо различать классическую и современную науку. Традиционный подход к определению структуры педагогической науки как совокупности педагогических знаний предполагает, прежде всего, выявление ее состава и соотношения между составляющими ее дисциплинами: общей педагогикой, теорией воспитания, дидактикой и предметными методиками (методиками преподавания отдельных учебных дисциплин). По мнению В. Е. Гмурмана, внутренние междисциплинарные связи носят двоякий характер: связи по вертикали отражают субординационное подчинение каждой из дисциплин другой дисциплине более высокого уровня, а взаимосвязи по горизонтали выражаются в координации дисциплин одного уровня (например, предметных методик) [64, с. 165].

Особый интерес представляет подход к классификации педагогики как науки Е. В. Титовой. Рассматривая вопрос о развитии педагогики, она выделяет в нем циклы, в основе которых лежит соотношение двух областей педагогического познания: педагогической практики и педагогической науки. Автор пишет: «Для получения представлений о структуре современной педагогики как науки необходимо, прежде всего, осознать, из каких структурных элементов она складывается. Причем для понимания строя науки важно осмыслить прежде всего состав и соотношение самих структурных подразделений (единиц), в рамках которых осуществляется научная деятельность и развивается система научного знания педагогики» [110, с. 112–113].

В разных источниках и контекстах можно обнаружить такие наименования структурных составляющих педагогической науки, как «научные дисциплины», «отрасли», «разделы», «научные направления», «научные области», «течения», «научные школы». Нельзя не заметить некоторой путаницы в употреблении этих понятий и явной неоднозначности их смыслового наполнения. Одна и та же научная область может именоваться и отраслью, и дисциплиной, и разделом педагогики, и ее научным направлением и т. д. Это не позволяет сформулировать четкое представление о структуре педагогики и тенденциях ее развития.

На основании признания специфики объекта педагогических исследований правомерно обособление наиболее крупных структурных единиц педагогики – ее научных отраслей [1, с. 16]. Иными словами, отрасль педагогической науки может возникнуть и развиваться в том случае, если объективная реальность отличается явной спецификой педагогической деятельности и требует особого рода исследовательских подходов, методов изучения и форм обобщения знаний. Это весьма важно и для профессиональной педагогики.

Можно выделить следующие признаки научной отрасли [110, с. 117–118]:

1) существование *особого объекта* действительности, в качестве которого выступает специфический вид педагогической практики;

2) относительное отграничение *предметной области* научных исследований;

3) систематическая деятельность ученых, исследователей, объединенных в структуризованные *научные сообщества* (кафедры, лаборатории, институты, ассоциации и др.);

4) развивающаяся внутриотраслевая *структура* (за счет интеграции и дифференциации научных знаний и научно-исследовательской деятельности);

5) достаточно специфический *категориальный строй*;

6) существование *института подготовки* специалистов-практиков (системы профессионального образования и повышения квалификации);

7) наличие «отраслевых» *периодических изданий* и учебной литературы.

Многие выделенные признаки наличествуют у профессиональной педагогики, что закономерно для любой новой развивающейся отрасли науки. Особое внимание необходимо обратить на признак существования института подготовки специалистов-практиков. Данный признак можно трактовать как подготовку и переподготовку педагогов профессионального образования для всей профессиональной школы, иными словами, речь идет о профессионально-педагогическом образовании, которому будет посвящена последняя глава данного исследования.

Е. В. Титова отмечает, что «современный этап развития педагогической науки характеризуется усилением процессов дифференциации и интеграции, следствием которых и является возникновение но-

вых научных областей, направлений и других элементов в ее структуре. Поэтому, предлагая наименование развиваемой (развивающейся) научной области (отрасли, дисциплины), важно учитывать, в какой ряд уже существующих наименований оно должно встать, чтобы не нарушить строй науки» [110, с. 114].

В качестве одного из оснований деления педагогики предлагается рассматривать *предмет исследования педагогической отрасли*. Общая педагогика исследует основные закономерности воспитания и обучения на протяжении всего периода получения общего образования; возрастная педагогика направлена на изучение возрастных особенностей обучающихся и построение системы воспитания с учетом этих особенностей; предметом специальной педагогики являются люди с отклонениями в физическом и психическом развитии; воспитание граждан, находящихся в местах лишения свободы, выступает предметом исследования пенитенциарной педагогики и т. д. Учитывая тот факт, что предметом профессиональной педагогики является педагогический процесс формирования личности в системе профессиональных образовательных отношений, профессиональную педагогику ставили иногда в один ряд с перечисленными отраслями педагогической науки. Но и это основание представляется необходимым, но недостаточным для научной классификации педагогических наук.

Для определения места профессиональной педагогики в системе педагогических наук представляет особый интерес нелинейная классификация В. М. Полонского. Он предлагает классифицировать данные науки по разным основаниям, в качестве коих называет ряд принципов [82]. При этом он не отрицает традиционного деления педагогики на составляющие – дидактику, теорию воспитания, методiku.

Возрастной принцип позволяет выделить педагогику раннего детства, дошкольную педагогику, педагогику школы, андрагогику, геронтологию.

Принцип нормы психического, физического, эмоционального развития человека или различных отклонений от нее дает возможность выделить коррекционную педагогику и ее разделы (тифлопедагогику, сурдопедагогику, логопедию и т. д.), а также междисциплинарные области (лечебную педагогику, оздоровительную педагогику, школьную гигиену и т. д.).

Принцип профессиональной ориентации санкционирует выделение областей педагогики в зависимости от целей подготовки людей к различным видам деятельности: военной, спортивной, социальной работе.

Принцип преемственности обучения вне образовательной организации является основанием для выделения семейной, внешкольной, послевузовской педагогики.

Принцип деления по уровням образования определяет выделение педагогики начального образования, педагогики средней школы, педагогики высшей школы. Доминирующим основанием выступают образовательные стандарты.

Принцип деления по совокупности персонализированных учений о воспитании и образовании позволяет выделить педагогику Монтессори, педагогику Френе, вальдорфскую педагогику и др.

Принцип деления по направлениям (целям) дает возможность выделить гуманистическую, прагматическую, рационалистическую, социалреконструктивистскую, христианскую педагогику, педагогическую антропологию, педагогику сотрудничества.

Принцип деления областей педагогики по методам исследования определяет выделение экспериментальной, сравнительной, рефлексологической педагогики, педологии.

Географический, страноведческий принцип позволяет выделить области педагогики по историческим периодам и странам – педагогику античного общества, педагогику Ближнего Востока, воспитание и обучение в Средние века и др. [82].

Однако не все ученые-методологи в области педагогики согласны с этим мнением. Н. А. Вершинина отмечает, что, называя разные принципы классификации, В. М. Полонский не дает названия тем структурным образованиям, которые по этим принципам выделяются.

Как подчеркивают Е. Л. Доценко и И. Г. Фомичева, наиболее широко применяемыми сегодня классификациями педагогических наук являются отечественные классификации по разным основаниям [27, с. 14–15]:

1. По *структуре*: история педагогики, теория педагогики с основными разделами (общая педагогика, теория образования и обучения (дидактика)), теория воспитания, теория организации и управления в системе образования, частные методики.

2. По *возрастному и предметному признаку*: дошкольная педагогика, школьная педагогика, педагогика профессионального образования, педагогика высшей школы, производственная, военная, космическая, социальная, сравнительная педагогика, этнопедагогика, геронтопедагогика.

3. По *ценностно-смысловому признаку*: авторитарная, гуманистическая педагогика, педагогика права, педагогика сотрудничества, православная педагогика.

4. По *коррекционно-развивающему признаку*: 1) специальная педагогика (дефектология): сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедагогика; 2) коррекционная педагогика: исправительно-трудовая, кондуктивная, лечебная, превентивная, реабилитационная педагогика, педагогика особой одаренности.

Несмотря на то что авторы называют меньшее количество оснований для классификации, это не прибавляет ясности в понимание морфологии педагогики. В представленном перечне отсутствуют даже те названия, которые есть во всех других учебных пособиях (например, семейная педагогика). Также не корректно названо основание для определения первой группы дисциплин (по структуре).

Как видно из приведенного анализа, попытки ученых-педагогов выстроить четкую структуру педагогической науки на сегодняшний день не имеют своего логического завершения.

В настоящее время пространство педагогической действительности является полипарадигмальным, поскольку происходит смена ценностных аспектов научной составляющей педагогики: уходят (хотя и медленно) технократические тенденции в педагогическом мышлении, уступая место гуманистическим, антропологическим. В связи с этим, например, А. П. Тряпицына предлагает отобразить структуру педагогической науки как педагогическую отрасль человеческих знаний на основе представлений о межнаучном антропологическом синтезе. Она анализирует эмпирический и теоретический уровни структуры педагогической науки, которые тесно связаны между собой, поскольку над эмпирическим уровнем науки всегда надстраивается теоретический. До недавнего времени такие отрасли педагогической науки, как социальная педагогика, педагогика дополнительного образования, театральная педагогика, медицинская педагогика и некоторые другие также представляли собой зарождающиеся в реальной

практике эмпирические научные области в поле эмпирического уровня структуры науки. Таким образом, в поле эмпирического уровня структуры педагогической науки могут входить эмпирические теории, эмпирические научные области, которые уже описывают эмпирическую действительность, научные течения, педагогические новации, включая передовой педагогический опыт, а также традиции.

Теоретический уровень включает в себя научные теории (научные дисциплины), которые призваны описать, систематизировать и объяснить все множество данных эмпирического уровня. На теоретическом уровне структуры педагогического знания мы выделяем базисное ядро педагогической науки, содержащее в себе:

1) объектно-предметное ее поле (общую педагогику), постоянно ассимилирующее в себе знания из поля педагогической антропологии;

2) базисные, фундаментальные теории (научные дисциплины), включающие в себя основные (базисные) понятия педагогики («воспитание», «образование», «обучение», «развитие»), а также теорию воспитания, теорию образования, теорию обучения или дидактику, историю педагогики;

3) теории, представляющие второй, производный от базисного ядра слой, описывающие конкретную (достаточно большую) область реальности, при этом базирующиеся на фундаментальных теориях, – они отражают внутринаучную дифференциацию фундаментальных теорий. Так, например [1]:

- для теории воспитания – это теории нравственного, трудового, физического воспитания и др.;

- для теории обучения – это целый спектр методик преподавания различных учебных предметов (физики, литературы, биологии и др.), предмет исследования которых отражает специфические частные закономерности управления развитием мышления учащихся и которые в настоящее время уже обрели статус самостоятельных наук, а ранее входили в структурное поле только эмпирического уровня;

- для теории образования – это теория управления (или теория педагогического менеджмента), предмет которой – закономерности, отношения процесса управления образовательно-воспитательными системами; школоведение; сравнительная педагогика;

- для истории педагогики – это история школы, история образования, история развития педагогической мысли.

Кроме базисного ядра на теоретическом уровне А. П. Тряпицына выделяет следующие структурные элементы педагогической науки [1]:

- производные от базисного ядра дисциплины, объектная область которых дифференцируется и сужается, а предметная – углубляется благодаря межнаучной интеграции (например, это совокупность научных дисциплин коррекционной педагогики: логопедия, сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика);

- производные от базисного ядра научные отрасли:

- объекты изучения которых несколько сужаются, поскольку базируются, например, на психологических знаниях возрастных особенностей развития человека (а в практике – и на особенностях образовательных учреждений), и представляют собой дисперсный спектр возрастной педагогики: ясельная педагогика, дошкольная педагогика, педагогика школы, педагогика высшей школы, педагогика третьего возраста;

- объекты исследования которых дифференцируются на основании специфики профессионально ориентированного педагогического процесса: военная педагогика, инженерная педагогика, спортивная педагогика, театральная педагогика и др.

Таким образом, основанием для обособления отрасли науки выступает объект изучения – специфическая педагогическая реальность, особый вид педагогической практики. Поэтому А. П. Тряпицына выделяет следующие отрасли педагогики [1]: дошкольная педагогика, педагогика школы, коррекционная педагогика, военная педагогика, педагогика профессионального образования, социальная педагогика, инженерная педагогика, педагогика детского движения, внешкольная педагогика (педагогика дополнительного образования) и др.

Отметим, что целью данного исследования является не опровержение перечисленных подходов и концепций, не собственно классификация педагогики, а определение места профессиональной педагогики в педагогике вообще. Поэтому нам необходимо было проанализировать большинство из существующих подходов к решению данного вопроса. В связи с этим представленные подходы в части определения места профессиональной педагогики условно можно сгруппировать следующим образом:

- 1) профессиональная педагогика не входит в перечень педагогических наук;

- 2) профессиональная педагогика является ветвью общей педагогики;

- 3) профессиональная педагогика является разновидностью отраслевой педагогики;

4) профессиональная педагогика включается в общий перечень педагогических наук;

5) профессиональная педагогика является самостоятельной педагогической наукой с наличием всех критериев научного знания (позиция, разрабатываемая в рамках научной школы академика Российской академии образования Г. М. Романцева).

Выделенные нами первый и второй подходы к изучению структуры педагогики нет смысла рассматривать, поскольку в них, по сути, или нет речи о профессиональной педагогике, или она представлена как разновидность общей педагогики. Что касается иных подходов к изучению структуры педагогики, то, в лучшем случае, в них при перечислении видов педагогики называют *отраслевую педагогику*, включая в нее военную, медицинскую, инженерную, спортивную, *профессиональную*, производственную, криминологическую и др. (третий подход). Основная задача отраслевой педагогики в этом случае определяется как выявление особенностей обучения и воспитания людей, работающих или намеревающихся работать в конкретных отраслях экономики и культуры [33].

На наш взгляд, классификация видов педагогической науки требует существенной корректировки в связи с определением статуса профессиональной педагогики как отрасли данной науки.

Задача всякого образования, писал С. И. Гессен, – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного [22, с. 21]. Деление культуры, по С. И. Гессену, определяет и деление образования на его виды. В основе деления, по его мнению, лежит идея целеполагания, т. е. научное образование имеет своей конечной целью формирование научного мышления, задача «нравственного» образования сводится к развитию «в человеке свободы» [22, с. 25], развитию личности человека и т. д.

Соответственно этому и *педагогика как общая теория образования* состоит из теории нравственного, научного, художественного, религиозного, хозяйственного образования. Таким образом, в основе разделения образования на различные области лежит признак целеполагания данного вида образования. Цель приобретает законченную форму и становится действенным фактором человеческой деятельности тогда, когда она получает определение через конкретное средство в процессе целеполагания. Целеполагание выступает в качестве реаль-

ного интегратора различных действий в конкретную систему, включающую в себя цели, средства и результат. Оно предполагает активное функционирование всех факторов детерминации деятельности: потребностей, интересов, стимулов, мотивов и т. д. [89, с. 435]. Данные факторы важно учитывать при сравнительном анализе целей общего и профессионального образования.

При определении специфики профессиональной педагогики, ее места в структуре педагогики следует также руководствоваться идеей целеполагания, состоящей в формировании компетентно развитой личности в процессе профессионального образования и профессионального саморазвития человека в течение всей его жизни.

Становление и развитие профессиональной педагогики, по нашему мнению, обусловлено, прежде всего, общественной и государственной потребностью в развитии *единой преемственной системы профессионального образования*, которая включает в себя:

- *создание профессиональных стандартов для различных профессий*, по которым ведется подготовка в том или ином профессиональном образовательном учреждении (этот процесс уже начался, для ряда профессий такие стандарты уже разработаны). При создании этих стандартов важно еще на проектном уровне понять и нормативно зафиксировать, кого, чему и, главное, для чего обучать; что будет знать и уметь выпускник, как и где он сможет трудоустроиться и в какой мере сумеет реализовать свои возможности. Именно при создании данных стандартов и их реализации начинают работать специфические методы профессиональной педагогики: компетентностное проектирование и профессиональное целеполагание;

- *создание современных преемственных стандартов профессионального образования (профессиональное обучение, среднее профессиональное образование (СПО), ВО, подготовка кадров высшей категории)*. Например, это необходимо для того, чтобы выпускнику техникума (колледжа) после его поступления в вуз не приходилось изучать на первых курсах то, что он уже изучил в колледже, т. е. стандарты и учебные планы каждого последующего уровня профессионального образования должны учитывать степень и уровень подготовленности обучающегося. Переход на модульно-блочное содержание образования предоставляет возможность реализации такого подхода;

- *создание единой системы подготовки и переподготовки кадров для профессионального образования на всех уровнях*. Если до при-

нения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ для учреждений НПО кадры (педагогов профессионального обучения) готовили профессионально-педагогические и инженерно-педагогические вузы, то проблему подготовки кадров для учреждений СПО и нередко для ВО решали сами колледжи и вузы. Следует отметить, что вузы чаще всего готовят кадры из своих бывших выпускников в рамках аспирантуры либо факультета повышения квалификации. Но аспирантура – это уровень высшего, а не профессионально-педагогического образования. Основная цель обучения в аспирантуре, адъюнктуре, ординатуре – подготовка научных работников. Результатом же окончания обучения в аспирантуре должна быть подготовка и защита кандидатской диссертации и присвоение ученой степени кандидата наук.

При определении *места профессиональной педагогики* в структуре педагогических наук необходимо еще раз вернуться к анализу соотношения общей и профессиональной педагогики.

Нам представляется, что цель и задачи профессиональной педагогики как самостоятельной педагогической науки не выделялись исследователями особым образом в силу того, что общая педагогика считалась некой универсальной педагогической наукой, отвечающей запросам как общего, так и профессионального образования. Политика страны долгие годы была направлена на развитие обязательного общего образования (что, по нашему мнению, было правильно и объективно необходимо), поэтому большинство научных разработок в сфере образования осуществлялось в рамках общего образования и общей педагогики. Создавалось ложное представление, что общая педагогика может охватить (и, по сути, охватывала) все уровни образования, что цель, задачи, методы общей педагогики применимы и к профессиональному образованию. Таким образом, понятие педагогики на протяжении всей истории развития педагогики подменялось понятием общей педагогики, т. е. такой педагогики, которая имела всеобщее влияние на все виды образования.

Кроме этого следует обратить внимание на *доминанты общего и профессионального образования*. Несмотря на то, что в учебных планах и общего, и профессионального образования основная часть времени отводится на теоретические занятия, в организациях профес-

сионального образования основной целью является овладение профессией, и их учебные планы предусматривают производственную практику. Это обусловлено тем, что профессиональные образовательные организации готовят обучающихся именно к овладению профессией. Поэтому в общеобразовательных учреждениях знания, выработка мировоззрения, ценностных установок являются основной целью, а в профессиональных образовательных организациях знания – это средство для формирования профессиональных умений и компетенций. Поскольку общее образование является «сквозным» видом образования, то влияние общей педагогики распространяется на все его уровни, в том числе и на профессиональное образование (но знаниевая компонента, по нашему мнению, в нем *не должна быть доминантной*). При этом профессиональное образование в виде профессиональной ориентации на своей начальной стадии уже присутствует в системе общего образования со специфическими методами, средствами, формами, а главное – целями достижения конечного результата. На наш взгляд, в основе профессионального образования должна лежать деятельностная доминанта, т. е. система профессионального образования должна формировать именно специалиста, профессионала.

Кроме этого, профессиональная педагогика как методология профессионального образования имеет сферы проникновения на уровень общего образования в виде уроков технологии, изобразительного искусства, внеурочных мероприятий и т. д. А это уже является допрофессиональной подготовкой учащихся и входит в сферу влияния профессиональной педагогики. При этом в сферу действия общей педагогики входит ряд общеобразовательных дисциплин, которые аналогично педагогике проникают в систему профессионального образования и имеют продолжение на данном уровне (иностраный язык, русский язык, история, математика). Получается, что общая педагогика (педагогика общего образования) является методологией общего образования как на уровне общего, так и профессионального образования, соответственно, профессиональная педагогика (педагогика профессионального образования) – методологией профессионального образования на всех уровнях образования.

Как видим, цели общей и профессиональной педагогики разные и средства достижения этих целей имеют свою специфику.

Основная *задача профессиональной педагогики* как науки в современную постиндустриальную эпоху – сформировать вектор профессионального становления личности, пронизывающий, условно говоря, всю жизнь индивида. Современная наука называет этот процесс непрерывным образованием, или образованием на протяжении всей жизни. В этом заключается смысл развития профессиональной педагогики как отрасли педагогики и в определенном смысле как практической сферы деятельности.

Таким образом, всю педагогическую проблематику по целевому назначению условно можно разделить на две большие группы:

- «встраивание человека в общество и природу» (социализация), включающее в себя разнообразные проблемы социализации конкретных социально-демографических групп, а именно комплекс общих и частных проблем, которые решает система общей педагогики и ее частных проявлений;

- «встраивание человека в профессию» (профессионализация), содержащее в себе разнообразные проблемы профессионализации конкретных социально-демографических групп, т. е. комплекс общих и частных проблем, которые решает система профессиональной педагогики и ее частных проявлений.

Подводя некоторую черту под данными размышлениями, следует сказать, что педагогика, исходя из идеи целеполагания, включает в себя две большие отрасли: общую и профессиональную. Остальные же виды педагогического знания конкретизируются уже в этих двух основных отраслях.

И, наконец, всю педагогическую проблематику по целевой подготовке преподавателей для системы общего и профессионального образования можно также условно разделить на две группы.

1. Подготовка преподавателей для системы социализации (относится к системе общего педагогического образования (учитель-предметник)).

2. Подготовка преподавателей для системы профессионализации (относится к системе профессионально-педагогического образования (педагог профессионального образования)).

Условность такого деления очевидна, поскольку все образовательные учреждения (организации) в рамках реализации образовательных

стандартов осуществляют процесс воспитания, общего развития обучающихся, личностного и гражданского их становления и т. д. Но в силу задач, поставленных в данной работе, хотелось сделать акцент именно на специфике общего и профессионального образования, а также общей (педагогика общего образования) и профессиональной (педагогика профессионального образования) педагогик.

Профессиональную педагогику, по нашему мнению, следует рассматривать как систему междисциплинарных научных знаний, она не должна сводиться к узкопрофильной подготовке рабочего или специалиста конкретной профессии или специальности. Идеи, методы и подходы, разработанные в профессиональной педагогике, должны пронизывать всю образовательную систему, систему непрерывного профессионального образования. Эта особенность профессиональной педагогики обусловлена самим характером восхождения каждого человека по «лестнице» становления его как личности и профессионала.

Таким образом, представляется, что от решения проблем концептуально-методологического плана зависит не только продуктивность развития самой педагогики как научной системы, но и ее место, роль, востребованность в развитии как общественной надстройки и базиса современного общества.

В заключение данной главы можно сделать следующие *выводы*.

Проанализирована и выявлена сущность методологии педагогики как науки.

Определен предмет изучения профессиональной педагогики: специально организованный педагогический процесс подготовки личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений, ядром которых выступает профессионализация, включающая в себя допрофессиональное образование, профессиональное образование и профессиональное самообразование в течение всей жизни.

Дано определение профессиональной педагогики как отрасли педагогической науки – *это педагогическая наука о законах и закономерностях становления и развития компетентно развитой личности в системе профессионально-образовательных общественных отношений.*

Определена основная задача профессиональной педагогики как науки в современную постиндустриальную эпоху – формирование вектора профессионального становления личности, проходящего через всю жизнь индивида, получающего профессиональное образование.

Представлены и обоснованы два специфических метода исследования профессиональной педагогики как разновидности педагогического проектирования: это метод профессионального целеполагания и тесно связанный с ним метод компетентностного проектирования.

Предложен метод компетентностного проектирования как ведущий метод профессиональной педагогики, определяющий технологию саморазвития личности, который направлен на определение цели, планирование этапов образования, наполнение их конкретным содержанием, на выбор средств, способов, форм реализации образовательных уровней, планирование и реализацию знаний, универсальных умений, общекультурных и профессиональных компетенций.

Исходя из идеи целеполагания, доказано, что педагогика включает в себя две большие отрасли: общую (педагогика общего образования) и профессиональную (педагогика профессионального образования). Остальные виды педагогического знания, в зависимости от их целеполагания, конкретизируются в этих двух основных отраслях. Вся педагогическую проблематику по целевому назначению условно можно разделить на две большие группы: «встраивание человека в общество и природу» (социализация) и «встраивание человека в профессию» (профессионализация).

Глава 4. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА КАК ОБЛАСТЬ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ

4.1. Система профессионального образования в России в контексте интеграционных мировых процессов

Современный этап развития профессионального образования в России сопряжен с мощным влиянием извне и вовлечением данного вида образования в мировые интеграционные процессы, для которых характерны такие черты, как интернационализация и глобализация. Нельзя не отметить, что трансформация этого мира оказывает определенное влияние на обучающуюся личность, прежде всего, в плане профессионального самоопределения.

Мир профессий меняется на глазах, само понятие «профессия» нередко заменяют на новое, пока еще не всем и не всегда понятное «трансфессия», исходя из социального вызова к получению универсальных, надпрофессиональных компетенций, необходимых в разных профессиональных сферах (например, таких, как владение информационно-компьютерными технологиями, знание иностранных языков, способность к коммуникации, умение вести переговоры и договариваться и многое другое). Перед российскими педагогами остро встает вопрос: как помочь молодому человеку адаптироваться в этом сложном мире, найти и реализовать свою индивидуальную траекторию развития? Определяющую роль в этом процессе может сыграть грамотно организованная профориентационная деятельность в образовательной организации, а в последствии и сам процесс профессионального образования.

Для начала хотелось бы содержательно развести понятия «интернационализация», «глобализация» и «интеграция». Анализ научных разработок показал, что интернационализация в образовании – это процессы интеграции международных, межкультурных и глобальных элементов в образовательные, научные и административные функции высшего образования. Исследователь Дж. Найт полагает, что процессы интернационализации в сфере образования предшествовали глобализации, которая является высшим уровнем развития интернационализации [135, р. 2]. При этом И. Б. Стукалова в свою очередь говорит о том, что понятие глобализации в сфере образования выступает

в качестве нового процесса создания всемирной единой унифицированной системы с определенной степенью нивелирования различий между входящими в нее образовательными системами (яркий пример тому – Болонский процесс). Ряд авторов видят в процессе глобализации образования процессы приспособления системы обучения к запросам глобальной рыночной экономики [109, с. 42–43]. Анализируя ситуацию в российском образовании, можно предположить, что интернационализация образования – исторически сложившееся явление (и понятие в том числе), примером которого может выступать регулярный (еще со времен Петра I) «обмен студентами» между Россией и европейскими странами.

В настоящее время интернационализация образования проявляется в получении образования студентами в разных странах независимо от места их проживания. Интеграция и глобализация – более поздние явления социальной жизни. Интеграцию связывают с вхождением национальной системы образования в международную образовательную систему, а также со сближением национальных систем образования по определенным основаниям и принципам.

Также в плане интеграции представляет интерес проблема мобильности студентов разных стран. По данным статистики такие страны, как Австралия, Канада, Франция, Германия, Великобритания и США принимают самое большое количество иностранных студентов (более 50 % со всего мира). В России обучается в настоящее время только 3–4 % иностранных студентов от общего количества студентов в стране, а доля российских студентов за рубежом составляет примерно 1 % от общей численности иностранных студентов.

Следует заметить, что процессы глобализации в современном мире проявляются в разных сферах – экономической, политической, культурной, религиозной и, конечно, в сфере образования. Процесс глобализации – явление развивающееся. Его возникновение связывали с моментом роста европейских рыночных отношений и формированием европейской мировой экономики, которые происходили, по мнению многих исследователей, в XVI–XVII вв. (хотя первые упоминания об этих процессах находят уже в текстах XII–XIII вв.). В это время происходит выход европейской экономики на подлинно мировой рынок, возникает колониальная мировая система и расширяется рынок сбыта.

Сегодня практически все страны мира вовлечены в процессы интеграции, и Россия не является исключением. Образование, начиная с конца XX – начала XXI вв., испытывает на себе воздействие этих процессов. Подтверждением тому является реформа российского образования: в соответствии с Болонскими соглашениями (2003 г.) вот уже на протяжении пятнадцати лет в нашей стране идет перестройка образования (особенно профессионального) в формате европейской интеграции. В настоящее время можно говорить о том, что уже произошел переход на уровневую систему профессионального образования, уже случилось объединение начального и среднего профессионального образования. При этом объем учебной нагрузки сопровождается (наряду с часами) введением зачетных единиц, контролем в виде балльно-рейтинговой системы и др. Насколько это выгодно работодателю и работнику, насколько наши выпускники после этих нововведений стали более мобильными и востребованными в европейском экономическом пространстве – вопрос спорный. Но о том, что российские предприятия все более нуждаются в высококвалифицированных рабочих, говорят на самом высоком уровне: «Грань между различными уровнями подготовки специалистов практически стирается. У нас просто катастрофически не хватает не просто рабочих рук, а хорошо подготовленных специалистов по рабочим профессиям», – сказал Президент России на встрече со школьниками – авторами лучших сочинений на тему «Россия, устремленная в будущее» [91].

Между тем нельзя не признать, полагает Н. В. Муравьева, что в связи с убыстряющимся темпом экономических изменений и, соответственно, трансформацией на рынке труда меняются и основополагающие принципы развития образовательной парадигмы. Если ранее работник, как правило, проходил обучение и работал по полученной профессии всю свою трудовую жизнь, то сейчас он должен осваивать *компетенции*, позволяющие ему гибко реагировать на изменения на рынке труда и переносить приобретенные умения в новые трудовые ситуации [66]. Профессиональная подготовка студентов среднего профессионального и высшего образования претерпевает сегодня существенные изменения: изменяются структура, содержание, методы обучения; меняется целевая установка, и даже сама идея целеполагания. В настоящее время в основу образовательных программ заложен компетентностный подход, направленный на формирование компетентно

развитой, мобильной личности, способной к самоопределению в сложном полипрофессиональном мире, самообразованию и саморазвитию, готовой и открытой грядущим изменениям и трансформациям.

Проблему, связанную с расширением границ собственно профессии до трансфессии, а профессионализма – до транспрофессионализма (а также поли- и мультипрофессионализма), исследуют такие отечественные ученые, как Т. Д. Буковей, Э. Ф. Зеер, М. В. Зиннатова, А. Г. Кислов, Н. В. Ронжина, Э. Э. Сыманюк и др. В частности, А. Г. Кислов обращает внимание на потребность человека в постоянной актуализации своей профессиональной идентичности в условиях современного изменяющегося мира в целом и мира профессий в частности [41, с. 64]. Также необходимо отметить, что такое издание, как «Атлас новых профессий 2020–2030 годов» является определенным подтверждением стремительных изменений мира профессий и технологий [3]. В. А. Федоров в связи с происходящими изменениями обращает внимание на необходимость формирования у студентов в процессе профессионального образования профессионального потенциала как основы для освоения ими новых (востребованных обществом и государством) профессий и видов деятельности. Сегодняшним студентам это нужно, чтобы быть мобильными и востребованными на рынке труда в ситуации непредсказуемости предстоящего будущего [112, с. 23–24].

В связи с этим представляется своевременным и актуальным подход, согласно которому выпускники школ в системе общего образования должны получить (а в организациях профессионального образования и расширить!) подготовку по ориентированию в мире профессий и знать тенденции его развития. Ученые и практики-специалисты, занимающиеся разработкой современных методов, форм и приемов профессиональной ориентации молодежи, предлагают принципиально новые инструменты профориентации: геймификацию, тьюторство, форсайт и др. Это связано с тем, что уже выросло поколение, называемое поколением «Z» или «цифровыми людьми» (это дети, рожденные с 1998 г. и росшие в эпоху интернета, смартфонов и социальных сетей) [90]. Есть предположение, что данное поколение будет заниматься разработкой вопросов биомедицины, биоэтики, робототехники, и учить их следует по-другому.

Опираясь на вышесказанное, следует отметить, что в «Атласе новых профессий 2020–2030 годов» важнейшими аспектами обозначены

владение компьютером, умение работать с искусственным интеллектом, *системное мышление*, художественные способности и др. Говоря об особенностях мышления поколения Z, ученые обращают внимание на зависимость от цифровых технологий, клиповое мышление, предпочтение онлайн-общения в виртуальном пространстве и др. Исходя из этого геймификация как новый тренд в образовании предполагает вовлечение молодежи в деятельность через игровые процессы и формирование их будущего (профессионального в том числе) через игру, поскольку этот метод доступен и понятен «цифровому человеку».

Вместе с геймификацией сегодня получает широкое признание тьюторство (англ. *tutor* – наставник) как новая технология профорientации молодых людей, способствующая их профессиональному самоопределению (через выявление их мотивации, интересов, предпочтительных видов деятельности). Роль тьюторов заключается также и в определении слабых и сильных сторон подростка при выборе профессии. Также играют важную роль в профессиональном самоопределении подростков форсайт-технологии (англ. *foresight* – предвидение, взгляд в будущее). Они способствуют проектированию образа будущей профессии, ее положительных и слабых сторон, перспектив ее развития. К основным принципам форсайт-технологий относят такие, которые помогают молодому человеку осознать, что будущее зависит от прилагаемых личных усилий, что его нужно и можно попытаться создать; что будущее вариативно и также зависит от его участников; что к будущему при всей его непредсказуемости, можно подготовиться и остаться востребованным на рынке труда. Поэтому при выборе профессии, профессиональном самоопределении подростков в школе преподавателям следует сделать бóльший упор на формирование у них надпрофессиональных компетенций наряду с общекультурными, профессиональными.

«Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны» [45, с. 26]. На сегодняшний день, как мы уже говорили ранее, изменяются требования к работнику, возникает необходимость в новых специалистах, новых профессиях, в соответствующих стандартах. Для экономического роста необходимо качество, а качество обеспечивается стандартами.

Принятие стандартов – функция государства. Оно задает квалификационную сетку, профессии и уровни, которые соответствуют международным стандартам, которые предполагают высокую профессиональную мобильность современных выпускников профессиональных образовательных организаций. В результате этого трудовые ресурсы могут перемещаться как внутри страны, так и за ее пределами и могут быть соответственно оценены [66, с. 76].

Следует отметить, что профессиональный уровень значительной части работников российских организаций не соответствует требованиям международных стандартов, что отрицательно влияет на их конкурентоспособность на международном рынке труда. Кроме того, в течение последних десятилетий система образования страны развивалась неадекватно потребностям экономики по структуре и качеству подготавливаемых специалистов. Примерно 60–70 % выпускников государственных вузов не идут работать по специальности. При этом наибольший процент нетрудоустроенных молодых специалистов – выпускники вузов системы здравоохранения (до 30 %), а наименьший – в системе образования (9,8 %).

В 1980–1990-х гг. в России в системе высшего образования насчитывалось около 500 вузов. Естественно, только государственных. Однако в последующие годы, во многом благодаря появлению частных вузов, количество высших учебных заведений стало стремительно расти. В 2008 г. в стране было уже 1 134 вуза, в том числе 660 государственных и муниципальных. Затем тенденция изменилась, и к 2013 г. общее количество вузов снизилось до 969, а государственных и муниципальных – до 578 (подробнее об этом см.: <http://info-magazin.ru/catalog/122/18933/>). Для сравнения: в США около 3 000 вузов, во Франции – 600, в Великобритании – 350, в Германии – 300, в Швеции – 55, а в Чехии – 50. Процент трудоспособного населения с высшим образованием в России ниже, чем в других странах: 13,5 % против 20 % в Великобритании, 23 % – в Германии, 28 % – в Швеции, 33 % – в США, 47 % – в Канаде.

Работодатели считают, что основные проблемы подготовки специалистов в нашей системе профессионального образования заключаются в отсутствии объективного мониторинга потребностей рынка в специалистах определенных профессий и необходимой квалификации требуемых специалистов, что ведет к несоответствию образовательных программ этим потребностям.

Юные россияне в 1990–2000-е гг. предпочитали учиться на экономистов и юристов, тогда как в 2010-е гг. экономике все больше стали нужны инженеры и сварщики. В настоящее время список ненужных, но все еще популярных профессий расширяется. Например, на сегодняшний день не нужны в таком большом количестве менеджеры по гостиничному и ресторанному бизнесу. Сама эта отрасль по мировым меркам еще довольно слабо развита в России, говорят эксперты. Наименее востребованными по сравнению с ожидаемым прогнозом оказались психологи: многим пришлось в корне сменить деятельность. В числе профессий, не оправдавших ожидания, эксперты называют и специалистов в государственном и муниципальном управлении. Несколько лет назад считалась перспективной и специальность оценщика. Но оказалось, что бизнесу нужны люди со специфической подготовкой даже в этом деле: в страховании предпочитают оценщиков с профильным образованием, в недвижимости – с опытом оценки объектов недвижимости и т. д. Также оказались не у дел и юристы в сфере банковского права и недвижимости. Здесь всему виной кризис, в результате которого на рынке высвободилось большое количество специалистов. В то же время следует отметить, что технических специалистов на рынке не хватает, но нынешние выпускники вузов с техническим образованием не всегда бывают востребованы. Все дело в том, что современные требования – знание английского, обладание навыками работы с новым оборудованием – в большинстве случаев не соответствуют программам вузовского обучения. Все модные профессии объединяет одно: на обучении могут хорошо заработать вузы и школы бизнес-коммуникаций. Требования к профессиональным навыкам меняются примерно каждые полгода, а фундаментальные основы, которые пригодятся всегда, на «молодых» факультетах вряд ли дадут [102].

Как было отмечено в нашем исследовании, профессиональная педагогика, выполняя важнейшую социальную функцию – прогностическую, которая актуализирует экономический закон перемены труда и позволяет проектировать «портрет» выпускника вуза, обеспечивает ему тем самым будущее трудоустройство, востребованность в обществе и условия для карьерного роста. Вывод напрашивается один: современное профессиональное образование должно быть качественным и востребованным экономикой и при этом отвечать запросам личности, общества и государства. Всемирная история подобным образом как бы раскручивается назад. Критерием прогресса до сих пор выступало уг-

лублиение разделения труда: от этапа к этапу, от фазы к фазе нарастала специализация и профессионализм в труде [126, с. 315]. В настоящий период законы разделения и перемены труда существуют и действуют в диалектическом единстве и оказывают ощутимое влияние на образование, в частности, на профессиональную подготовку специалистов.

Международная экономическая интеграция предполагает процесс объединения рынков товаров, капиталов, рабочей силы. Новые условия современного экономического развития потребовали повышения эффективности координации между системами профессионального обучения, рынком труда и занятостью, поскольку обнаружились определенные трудности, обусловленные разностью подходов к организации образовательных процессов в разных странах. Для облегчения этого процесса европейскими странами был принят ряд обязательных принципов, среди которых важнейшим является решение об использовании международных классификаторов и стандартов профессионального образования [107, с. 116].

Одна из основных целей современных международных исследований – разработка подходов к подготовке нового типа специалиста, конкурентоспособного на рынке труда с момента окончания им образовательного учреждения. Н. В. Муравьева считает, что достижение этой цели требует серьезной перестройки деятельности профессиональной школы по следующим направлениям [66, с. 60–61]:

- учет потребностей индивида в получении образования и рынка труда в соответствующих специалистах;
- взаимодействие организаций профессионального образования с объединениями работодателей, профсоюзами, органами по труду и занятости;
- включение профессионального образования в систему мониторинга рынка труда;
- участие образовательных организаций в формировании новых и корректировке действующих образовательных стандартов.

Реформам национальных образовательных систем предшествовала эволюция европейской образовательной парадигмы в целом. Благодаря исключительным достижениям последних нескольких лет интеграционные процессы в сфере образования, происходящие в Европе, приобрели более конкретный характер, стали более полно отвечать реалиям стран Европейского союза и его граждан.

Открывающиеся в связи с этим перспективы, наряду с углубляющимися отношениями России с другими европейскими странами, обеспечивают еще большие возможности развития отечественного образования. «Европа знаний» теперь уже широко признана как незаменимый фактор социального и гуманитарного развития, а также как необходимый компонент объединения и обогащения европейского гражданства, способного к предоставлению его гражданам необходимых сведений для противостояния вызовам нового тысячелетия одновременно с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству.

Профессиональное обучение рассматривается на международном уровне как фактор, способствующий развитию личности, наиболее полной реализации человеком своей способности к труду, кроме того, подготовка и повышение квалификации специалистов играют важнейшую роль для экономического развития каждой страны.

Стремясь развиваться в русле мировых тенденций интеграции и глобализации, Российская Федерация начала организационную и содержательную модернизацию своей системы профессионального образования [35, с. 54].

Самыми успешными государствами в области повышения качества образования считаются четыре страны: *Финляндия* (здесь экономический кризис 1990 г. привел к разработке стратегии экономического развития на основе знаний), *Корея* (образование в этой стране имеет первостепенный приоритет для ее экономического роста), *Канада* (здесь образование – ключевой фактор государственного строительства, так как в стране много иммигрантов) и *Куба* (образование в этом государстве соответствует целям и ценностям развития общества). На Кубе подчеркивается роль образования в гармоничном развитии личности, включая физическое воспитание, спорт, досуг, художественное воспитание. Сегодня инвестиции на Кубе в образование составляют 11 % ВВП. Неграмотность населения снизилась с 40 % практически до нуля. Канада – страна, где очень высок престиж учителя. В педагогические заведения принимают всего 10 % абитуриентов, так высок конкурс среди желающих получить эту профессию. Общим в политике всех этих государств является уважение к профессии учителя, последовательность проводимой образовательной политики, а также глубокая приверженность целям образования по четким политическим со-

ображениям: решение Кореи стать технологически конкурентоспособной страной на мировом рынке, стремление Кубы отстаивать свои идеалы, вера Канады в свое культурное многообразие, приверженность Финляндии целям развития человека и общества с обеспечением равенства возможностей [69, с. 61–62].

«В педагогике назрела необходимость разработки нового методологического подхода, который позволил бы синтезировать различные точки зрения на образовательный процесс и представить его в виде системы, обладающей свойствами целого» [2, с. 11]. И в качестве одного из таких подходов нами предлагается антропологический подход как в педагогике в целом, так и в профессиональной педагогике в частности. Нельзя сказать, что другие подходы не играют особой роли в развитии профессионального образования. Но в результате увлечения деятельностным, системным, феноменологическим подходами к анализу образования и соответствующей науке о нем, как отмечает ряд ученых, педагогика в определенном смысле «потеряла человека». Антропологический подход к развитию профессионального образования, подготовке кадров для него становится весьма актуальным в настоящее время. «Нельзя не согласиться с тем, что ядром профессиональной компетентности *педагога и его готовности к профессионально-педагогической деятельности* становится системное антропологическое знание, которое обеспечивает целостность социогуманитарной, культурологической, психолого-педагогической и предметно-специальной подготовки педагогов» (курсив наш. – *Н. Р.*) [2, с. 13]. Пока же практически нет работ, в которых был бы осуществлен анализ специфического содержания и технологии образовательного процесса как развивающегося явления в системе профессионального образования. В то же время сегодня достаточно сильно ощущается динамичность развития всей системы профессионального и профессионально-педагогического образования в России, о чем свидетельствует кардинальное обновление нормативно-правовой базы в этой сфере.

Как справедливо отмечает Р. М. Асадуллин: «Сложность обозначенной проблемы обусловлена еще и тем, что образовательные процессы многомерны, их функционирование и развитие обусловлены множеством значимых факторов, которые должны быть учтены при проектировании и конструировании педагогических систем. Сегодня уже нет сомнения в невозможности описать поведение человека и процессы, его регулирующие, только линейными причинно-следственными

отношениями...» [2, с. 15]. Поэтому в рамках постнеклассической науки (современный этап становления науки, начавшийся в 70-х гг. XX в.; автор концепции – академик В. С. Степин; основная черта этого этапа – междисциплинарность; пример подобной науки – синергетика) следует признать, что современная система профессионального образования должна готовить специалистов, способных обозначить проблему, найти ее решение как путем устранения внешних факторов, так и путем изменения своих собственных взглядов, ценностных и мировоззренческих установок. Б. М. Бим-Бад выделяет в качестве предмета педагогической антропологии развивающуюся личность. Эту мысль можно в полной мере экстраполировать и на область профессиональной педагогики. Доказательством этому могут служить следующие аргументы:

- главной ценностью в профессиональной педагогике выступает профессионально становящаяся, развивающаяся личность;
- особую важность, самоценность приобретает каждый этап этого становления (от профориентационных процессов до высших этапов саморазвития и достижения профессионального мастерства);
- одним из определяющих квалифицирующих признаков этого развития выступает профессиональное целеполагание;
- формирование профессиональной компетентности возможно только благодаря системности профессионального образования, а также его наполненности личностным компонентом.

Только в системе «человек – человек» реализуется профессиональное развитие и саморазвитие личности как профессионала. Поэтому такую важную роль мы отводим профессиональной педагогике как теории и методологии системы профессионально-педагогического образования.

Следует заметить, что необходимость в философских знаниях для педагогики с наибольшей остротой обнаруживается тогда, когда происходит переход от одного общественного устройства к другому, и тогда, когда общество становится быстроменяющимся. Для профессиональной педагогики этот тезис особенно актуален. Не случайно Б. С. Гершунский отмечает: «В последние годы все большее внимание уделяется развитию философии образования – интегративной, междисциплинарной области научных знаний, дающей целостное представление о сущности и характере наиболее общих образовательных проблем. Можно пред-

положить, что и сфера профессионального образования рано или поздно войдет в зону философско-образовательного обоснования. Первым шагом на этом пути может стать синтез уже накопленных знаний о сущем и должном в системе профессионального образования, то есть целенаправленное формирование философско-методологического знания» [88, с. 32].

4.2. Профессиональная педагогика и профессионально-педагогическое образование как единство теории и практики образовательного процесса

Для обоснования профессиональной педагогики как практикоориентированной отрасли педагогики следует обратиться к системе профессионально-педагогического образования в России.

Изначально, в 1990–2000-е гг. под профессионально-педагогическим образованием понимали вид профессионального образования (наряду с педагогическим и инженерно-техническим), основная цель которого – подготовка педагогов профессионального обучения для профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии преимущественно в системе начального профессионального образования [106, с. 25–26]. В этот же период были исследования по проблеме особенностей профессионально-педагогического образования в университетах технического типа. Например, М. И. Потеев анализирует основные составляющие современного профессионально-педагогического образования в университетах технического типа [84]. Он исследует влияние потенциала данных университетов на содержание подготовки педагогов профессионального обучения. «Профессионально-педагогическое образование осуществляет подготовку, переподготовку, повышение квалификации, доподготовку педагогических работников для всех структур, обеспечивающих профессиональное образование» [84, с. 8]. Оно включает в себя следующие основные составляющие:

- подготовку преподавателей специальных учебных дисциплин, входящих в образовательные программы НПО и СПО [30];
- подготовку и повышение квалификации преподавателей учебных дисциплин, входящих в образовательные программы ВО [50];

- повышение квалификации преподавателей общеобразовательных учреждений в областях, не являющихся предметом их преподавания (компьютерные технологии, теория и практика управления, риторика и др.) [67];

- подготовку и повышение квалификации работников, реализующих образовательные программы послевузовского образования (в аспирантуре, ординатуре и адъюнктуре образовательных учреждений ВО и научных учреждений) [55];

- подготовку профессиональных консультантов [58].

Второй смысл понятия «профессионально-педагогическое образование» порожден реалиями XXI в. Разработке проблем профессионально-педагогического образования посвящен ряд трудов В. А. Федорова и его последователей [113, 115, 116, 133, 136, 140]. «Профессионально-педагогическое образование – это процесс формирования личности, способной к эффективной самореализации в сфере профессионального образования, осуществлению всех компонентов интегративного образовательного процесса, выполнению полного спектра профессионально-образовательных функций. Это образование реализуется в тех учебных заведениях, которые в состоянии содержательно, методически и материально-технически обеспечить его уровень, определяемый соответствующими ФГОС» [89, с. 379].

В связи с этим можно выделить ряд важных проблем в рамках *профессионально-педагогического образования*.

Принятие Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ привело к слиянию НПО и СПО, произошел переход на реализацию двух образовательных программ в рамках СПО, а это означает изменение понятия, содержания и целей профессионально-педагогического образования. Если до принятия Закона система профессионально-педагогического образования была в основном нацелена на подготовку кадров для системы начального профессионального образования, то сегодня эта картина кардинально меняется. Она выходит на качественно иной уровень в своем развитии: подготовку специалистов для системы СПО в целом.

Новеллой Закона является п. 13 ст. 2, в котором дается определение профессионального обучения: «это вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения опреде-

ленных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий)» [72, с. 2]. Вновь в Законе появляется термин «профессия», смысл и значение которого не определены. Какие профессии получают слушатели профессионального обучения? Явно, речь идет о рабочих профессиях и подготовке специалистов среднего звена на базе уже имеющегося уровня образования и полученной квалификации. По нашему мнению, этот момент в Законе следовало бы уточнить. Вызывает вопрос еще одно словосочетание в обозначенном определении: «...для выполнения определенных трудовых, служебных функций». Этот контекст частично заимствован из трудового законодательства Российской Федерации, но явно не следует из формулировки описываемого Закона.

В ст. 73 данного Закона говорится о цели профессионального обучения. Профессиональное обучение направлено на *приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции*, в том числе для работы с конкретным оборудованием, технологиями, аппаратно-программными и иными профессиональными средствами, получение указанными лицами квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования. Исходя из этого определения, можно констатировать, что у профессионально-педагогического образования расширилось поле деятельности за счет выделения такой особой формы обучения, как профессиональное обучение. Кроме этого, профессиональное обучение полностью входит в область регулирования профессиональной педагогики, поскольку независимо от возраста и других факторов человек, желающий получить рабочую профессию и овладеть профессиональными компетенциями, обучается в системе профессионального образования, процесс которого реализует педагог профессионального образования.

В ст. 68, п. 1 настоящего Закона говорится, что среднее профессиональное образование направлено на решение задач *интеллектуального, культурного и профессионального развития* человека и имеет целью подготовку квалифицированных рабочих или служащих и специалистов среднего звена по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, а также на удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования. Здесь вновь можно обнаружить по-

нятие «профессиональное развитие человека». В связи с этим, а также фразой из ст. 73 «...приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции» вновь возникает вопрос к законодателю: почему не говорится о профессиональных компетенциях в ст. 69, п. 1, касающемся уровня высшего образования: «Высшее образование имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» (курсив наш. – Н. Р.). Также возникают следующие вопросы: разве в системе высшего образования не нужны профессиональные компетенции? Если есть профессии юриста, врача, инженера, педагога и т. д., то должны быть и их специальные профессиональные компетенции, которые необходимо формировать в процессе профессионального образования. И заключительную часть ст. 69, п. 1 («об углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» (курсив наш. – Н. Р.) [72, с. 4]) тоже нельзя трактовать однозначно. Если углубление и расширение образования еще может быть задачей высшего образования, то углубление и расширение научно-педагогической квалификации касается только педагогов профессионального обучения. Не всякий специалист, получивший высшее образование, занимается педагогической деятельностью. А если законодатель имел в виду что-то другое, тогда, наверное, следовало бы это пояснить, поскольку для нормы права это имеет большое значение.

На наш взгляд, одной из причин этого терминологического, а порой и дефиниционного беспорядка является то, что на уровне высшего образования отсутствует слово «профессиональное», а в понятийном аппарате – дефиниция профессии. А поскольку их нет, то и профессиональные компетенции, которые необходимо сформировать в процессе обучения, тоже оказались не очевидными. Хотя во ФГОСах нового поколения есть понятия и общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

И, наконец, исходя из приказа Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» от 12.03.2013 г. № 1061 [73], в перечне направлений подготовки высшего образования

выделено «Образование и педагогические науки», которое включает в себя пять видов данного направления, четыре из них призваны готовить бакалавров для системы общего образования, и только одно – для системы профессионального образования (хотя и по отраслям). В данной структуре присутствует явный крен с сторону общего педагогического образования и подготовки учителей для школ, или по новому классификатору – академических и прикладных бакалавров, трудоустройство которых явно направлено в сторону общеобразовательных организаций. Систему же подготовки для всех профессиональных образовательных организаций вместили в одно направление, хотя существует несколько уровней профессионального образования, имеющих свои специфические цели и задачи перед обществом и личностью.

Таким образом, примеры доминирования общего образования над профессиональным просматриваются на протяжении всего анализа нормативно-правовой базы в сфере образования Российской Федерации и устройства системы образования в целом. Для построения рационально функционирующей системы профессионального образования необходимо сбалансировать эти два основных ее компонента (систему общего и профессионального образования), привести в соответствие нормативную базу и на ее основе осуществлять практику образовательного процесса общей и профессиональной школы будущего.

Всю педагогическую проблематику по целевой подготовке преподавателей для системы общего и профессионального образования можно условно разделить на две группы:

- 1) подготовка преподавателей для системы социализации – это задача системы педагогического образования (педагогические вузы);
- 2) подготовка преподавателей для системы профессионализации – назначение системы профессионально-педагогического образования (профессионально-педагогические вузы).

С сожалением нужно признать, что данное понимание и деление остается в области желаемого, в области научных разработок.

Соответственно, систему педагогического образования также нужно делить по дихотомическому принципу конечной цели и адресата подготовки: общеобразовательные и профессионально-образовательные организации. В этом случае педагогическое образование нужно осуществлять в рамках общепедагогической подготовки в педагогических

вузах (для школ) и профессионально-педагогической подготовки – для всех уровней системы профессионального образования (колледжей, техникумов, вузов и т. д.).

Перед профессионально-педагогическим образованием стоят важные задачи, поскольку от его организации зависит, какие специалисты есть сегодня и какие профессионалы будут в нашей стране в ближайшем и отдаленном будущем. Профессиональная педагогика как методология профессионального образования выполняет одну из ключевых своих функций – прогностическую, и тем самым призвана предвосхищать, проектировать и развивать профессиональное образование в России и формировать включенную в эту систему профессионально-компетентную личность.

Сбалансированное, рационально организованное профессионально-педагогическое образование по подготовке кадров для системы профессионального образования всех уровней позволит создать рациональную эффективную экономику в нашей стране, но для этого необходимо дальнейшее развитие научно обоснованной теории профессионального образования – профессиональной педагогики.

Роль профессиональной педагогики в совершенствовании системы профессионально-педагогического образования в современном постиндустриальном обществе очевидна, но практическая реализация (внедрение теоретических разработок в образовательную систему) трудна как по объективным, так и по субъективным причинам. Придание профессиональной педагогике статуса самостоятельной педагогической науки, осознание ее особой методологической роли в системе профессионально-педагогического образования – единственный путь к качественному реформированию, конкурентоспособности и устойчивости системы профессионального образования на современном этапе развития экономики в эпоху постиндустриального общества.

Только таким путем можно создать новую систему подготовки профессионалов, которые могут быть конкурентоспособными в современном информационном обществе. Только грамотное построение системы и практическая реализация профессионально-педагогического образования смогут дать шанс российскому обществу вырастить новое поколение компетентно развитых, креативных, мобильных специалистов-профессионалов. Диалектика теории и практики образовательного процесса – сила, которую трудно переоценить.

В заключение мы можем сделать следующие *выводы*.

Выявлены и проанализированы причины противоречия, возникшего между профессиональной подготовкой специалистов в последние десятилетия, частичной невостребованностью на рынке труда некоторых профессий (психологов, юристов, экономистов и др.) и востребованностью специалистов с техническим образованием и рабочими квалификациями. Представлены современные подходы к подготовке специалиста нового типа, конкурентоспособного на рынке труда с момента окончания им образовательной организации.

Доказано, что профессиональный уровень значительной части работников российских организаций не соответствует требованиям международных стандартов, что отрицательно влияет на их конкурентоспособность на международном рынке труда. Кроме того, в течение последних десятилетий система образования России развивалась неадекватно потребностям экономики. Структура и качество подготавливаемых специалистов не соответствовали запросам общества.

Определена прогностическая функция профессиональной педагогики, которая актуализирует экономический закон перемены труда и позволяет проектировать «портрет» выпускника вуза, обеспечивая ему тем самым будущее трудоустройство, востребованность в обществе и условия для карьерного роста.

Выявлено единство профессиональной педагогики как теории и профессионально-педагогического образования как практики в рамках образовательного процесса системы профессионального образования.

Представлено понимание профессионально-педагогического образования как системы, в рамках которой должна осуществляться комплексная подготовка педагогов профессионального образования: на всех уровнях и всех видах профессионального образования.

Проанализирована сущность современного педагогического образования, представленного в нормативных правовых актах Российской Федерации, и сделан вывод о несоответствии отраженных в них содержания и реалий современного профессионально-педагогического образования.

Высказана необходимость в разделении педагогического образования на образование общепедагогического направления (для общеобразовательных организаций) и образование профессионально-педагогического направления (для профессионально-образовательных организаций).

Заключение

Задача обоснования профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики обусловлена рядом причин теоретического и практического характера. С одной стороны, существует система профессионального образования, включающая в себя *образовательные программы* различного уровня и направленности, федеральные государственные образовательные *стандарты* и федеральные государственные требования; существует сеть научных *организаций*, реализующих эти стандарты; есть органы, осуществляющие *управление* в сфере образования и, наконец, есть лица, *осуществляющие деятельность в области образования*. С другой стороны, нет научной *концепции*, нет *науки* профессионального образования, где были бы определены перспективы его развития.

Конечно, о профессиональной педагогике пишут и говорят уже достаточно давно, но воспринимают ее, как правило, узко: как ветвь общей педагогики, как одну из рядоположенных с другими отраслями, разделами, дисциплинами педагогики и т. д. В то же время данная отрасль имеет право на самостоятельный статус в рамках педагогики хотя бы потому, что только она непосредственно относится к экономической сфере жизнедеятельности общества, только в рамках данной науки ставится вопрос о подготовке специалистов, профессионалов для всех отраслей хозяйствования. Именно профессиональное целеполагание и компетентностное проектирование определяют специфику профессиональной педагогики и связывают ее с системой профессионального образования. Профессиональной дидактики оказывается недостаточно для эффективного функционирования профессионального образования.

В своем исследовании мы опирались на антропологический подход, что позволило определить предмет исследования, цель и значение профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики. Безусловно, были использованы и другие методологические подходы для анализа смежных вопросов: системный, деятельностный, исторический, синергетический и др.

В работе реализован комплексный подход к анализу профессиональной педагогики, рассмотрены объективные и субъективные фак-

торы становления компетентно развитой личности на современном этапе. Необходимость формирования общекультурных, профессиональных и иных компетенций личности в системе профессионального образования отражена и во ФГОСах второго поколения, что обусловлено интеграцией России в европейское образовательное пространство.

В качестве объективных факторов формирования компетентно развитой личности в работе анализируется ряд экономических законов общественного развития: законы разделения и перемены труда, которые определяют требования к выпускнику системы профессионального образования и обучения как в плане профессиональной компетентности, так и в плане профессионального мышления. Обращается пристальное внимание на новую формирующуюся тенденцию развития общества – закон универсальности труда (сравните с «универсальным работником», по К. Марксу, способным выполнять различные функции на производстве и перемещаться с одного рабочего места на другое), который диктует наличие особых требований к современному работнику: коммуникабельность, толерантность, знание компьютера, владение иностранным языком, иногда наличие водительских прав и т. д.

В исследовании был применен метод логико-смыслового моделирования при анализе процесса формирования профессионального мышления специалиста. Оно должно носить бинарный характер, иметь инвариантный уровень (общие требования к мышлению любого специалиста – креативность, оперативность, мобильность и т. д.) и вариативный (отражать особенности той или иной профессии, различные виды мышления: инженерное, медицинское, военное, спортивное и т. д.).

Особое внимание в исследовании уделяется формированию прогностичности профессионального мышления специалиста, поскольку это качество, в первую очередь, связано с высоким уровнем личной и коллективной ответственности за свою деятельность. Другая сторона функции прогнозирования напрямую определяет в том числе перспективы развития общества в целом, его безопасность и благосостояние личности.

Отдельно рассмотрен вопрос о связи профессиональной педагогики и профессионально-педагогического образования, которые выступают сегодня как теория и практика образовательного процесса. Обращается внимание на отсутствие *системы* профессионально-педа-

гогического образования в стране и необходимость ее научного обоснования и воплощения в жизнь. Назрела необходимость в разработке и введении нового профессионального стандарта «Педагог профессионального образования» и создании полномасштабной системы подготовки профессиональных педагогов в стране. Профессионально-педагогическое образование призвано готовить специалиста, способного адаптироваться к быстроменяющимся условиям производства, что вновь находит отражение в прогностической функции данного вида образования.

Таким образом, теоретико-методологическое обоснование профессиональной педагогики имеет двойное значение: определяются ее место в системе педагогических наук, цели по отношению к развивающейся в системе профессионального образования личности, а также обозначаются специфика и значение профессионально-педагогического образования в общей системе профессионального образования в стране, под него подводится прочная методологическая и научная база.

В заключение следует отметить, что сформулированная гипотеза исследования доказана, поставленные задачи решены, выводы теоретико-методологического характера сделаны, практические рекомендации представлены.

В процессе проведенного исследования был выявлен ряд проблем теоретического и прикладного характера, требующих дальнейшего анализа и решения. В частности, в качестве самостоятельного научного исследования может быть реализован сравнительный анализ зарубежного и российского законодательства в области профессионального образования, а также теории, методики и дидактики профессионального образования; рассмотрено место профессиональной педагогики не только в системе педагогических наук, но и в общественных, гуманитарных науках (в философии, психологии, социологии, культурологии); обозначены общие принципы и особенности применения метода логико-смыслового моделирования в теории, методике и дидактике профессионального образования; разработаны указанные проблемы в рамках профессионально-педагогического образования.

Библиографический список

1. *Актуальные* проблемы педагогической науки (научно-исследовательский аспект) / под общ. ред. А. П. Тряпицыной. Санкт-Петербург: Изд-во Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2001. 104 с.

2. *Асадуллин Р. М.* Человек в зеркале образования / Р. М. Асадуллин; Башк. гос. пед. ун-т. Москва: Наука, 2013. 247 с.

3. *Атлас* новых профессий 2020–2030 годов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://2020-god.com/atlas-novyx-professij-2020-2030-godov/>.

4. *Баталов А. А.* Профессиональное мышление: философские проблемы: автореферат диссертации ... доктора философских наук / А. А. Баталов. Свердловск, 1986. 34 с.

5. *Бегидова С. Н.* Основы формирования опыта профессионально-творческого мышления педагога: учебное пособие для студентов вузов физической культуры / С. Н. Бегидова, С. А. Хазова; под ред. М. Я. Виленского. Майкоп: Изд-во Адыг. гос. ун-та, 2007. 168 с.

6. *Бедерханова В. П.* Совместная проективная деятельность как средство развития детей и взрослых / В. П. Бедерханова // Развитие личности. 2000. № 1. С. 24–36.

7. *Безрукова В. С.* Педагогика. Проективная педагогика: учебник для индустриально-педагогических техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 329 с.

8. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. Москва: Академия, 1999. 949 с.

9. *Белл Д.* Эпоха разобщенности: Размышления о мире XXI века / Д. Белл, В. Иноземцев. Москва: Центр исследований постиндустриального общества, 2007. 278 с.

10. *Беляева А. П.* Интегративная теория и практика многоуровневого непрерывного профессионального образования / А. П. Беляева. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та профтехобразования Рос. акад. образования, 2002. 240 с.

11. *Бим-Бад Б. М.* Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. Москва: Изд-во Ун-та Рос. акад. образования, 2002. 208 с.

12. *Блинов В. И.* Методика профессионального обучения: учебное пособие для мастеров производственного обучения и наставников на производстве / В. И. Блинов. Москва: Юрайт, 2017. 219 с.

13. *Большой* толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. 1-е изд. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. 1536 с.

14. *Ботнева Н. Ю.* Образование и его влияние на рост экономики / Н. Ю. Ботнева, В. Н. Филаткин // Проблемы системной модернизации экономики России: социально-политический, финансово-экономический и экологический аспекты: сборник научных статей / под ред. В. В. Тумалева. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та бизнеса и права, 2010. Вып. 9. С. 494–499.

15. *Бурлин В. П.* Роль разделения и перемены труда в воспроизводстве рабочей силы развитого социалистического общества: диссертация ... кандидата экономических наук / В. П. Бурлин. Куйбышев, 1983. 170 с.

16. *Вахидова Л. В.* Структура транспрофессиональных компетенций специалистов среднего звена / Л. В. Вахидова, Э. М. Габитова // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 2 (44). Ч. 4. С. 13–15.

17. *Вершинина Н. А.* Структура педагогики: методология исследования: монография / Н. А. Вершинина. Санкт-Петербург: Лема, 2008. 313 с.

18. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. Москва: Изд-во Науч. метод. центра сред. проф. образования, 1999. 538 с.

19. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. техн. ун-та, 2006. 135 с.

20. *Гастев А. К.* Как надо работать: Практическое введение в научную организацию труда / А. К. Гастев. Москва: Экономика, 1972. 478 с.

21. *Гегель Г. В. Ф.* Энциклопедия философских наук: в 3 томах / Г. В. Ф. Гегель. Москва: Мысль, 1977. Т. 3. 471 с.

22. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

23. *Григорьева М. В.* Психология труда: конспект лекций / М. В. Григорьева. Москва: Высшее образование, 2006. 192 с.

24. *Гришанова О. А.* Экономика труда и социально-трудовые отношения [Электронный ресурс] / О. А. Гришанова. Режим доступа: http://uchebnikonline.ru/ekonomika/ekonomika_pratsi_ta_sotsialno-trudovi_vidnosinigrishnova_oa/pratsya_sfera_zhittvediyalnosti_lyudini_providniy_chinik_virobnitstva.htm.

25. *Гумилев Л. Н.* Этногенез и биосфера Земли / Л. Н. Гумилев. Москва: АСТ, 2001. 560 с.

26. *Дильтей В.* Введение в науки о духе: собрание сочинений: в 6 томах: перевод с немецкого / В. Дильтей; под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова, В. С. Малахова. Москва: Дом интеллектуальной книги, 2000. Т. 1. 706 с.

27. *Доценко Е. Л.* Педагогика и психология: учебно-методический комплекс для дистанционного обучения / Е. Л. Доценко, И. Г. Фомичева. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2001. 58 с.

28. *Дьюи Дж.* Школа и общество: перевод с английского / Дж. Дьюи. Москва: Работники просвещения, 1925. 127 с.

29. *Ефремов О. Ю.* Военная педагогика: учебник для вузов / О. Ю. Ефремов. Санкт-Петербург: Питер-Юг, 2008. 640 с.

30. *Жученко А. А.* Профессионально-педагогическое образование в России. Организация и содержание / А. А. Жученко, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 233 с.

31. *Зеер Э. Ф.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 9–28.

32. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

33. *Иванова В. А.* Педагогика: электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс] / В. А. Иванова, Т. В. Левина. Режим доступа: http://www.kgau.ru/distance/mf_01/ped-asp/01_01.html.

34. *Иванова Е. М.* Психология профессиональной деятельности / Е. М. Иванова. Москва: ПЕРСЭ, 2006. 373 с.

35. *Ивашковская А. В.* Реформа профессионального образования в Российской Федерации с точки зрения трудового права / А. В. Ивашковская // Право и образование. 2006. № 6. С. 54–60.

36. *Ивлиева И. А.* Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки / И. А. Ивлиева. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та профтехобразования Рос. акад. образования, 1998. 143 с.

37. *Ильенков Э. В.* Принципы материалистической диалектики как теории познания / Э. В. Ильенков. Москва: Наука, 1984. 304 с.

38. *Иноземцев В. Л.* Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы: учебное пособие для студентов вузов / В. Л. Иноземцев. Москва: Логос, 2000. 304 с.

39. *Кайдалов Д. П.* Закон перемены труда и всестороннее развитие личности / Д. П. Кайдалов. Москва: Мысль, 1978. 319 с.

40. *Карпов А. В.* Психология труда / А. В. Карпов. Москва: Владос-Пресс, 2005. 352 с.

41. *Кислов А. Г.* От опережающего к транспрофессиональному образованию / А. Г. Кислов // Образование и наука. 2018. № 1. С. 54–74.

42. *Климов Е. А.* Введение в психологию труда: учебник для вузов / Е. А. Климов. Москва: Культура и спорт: ЮНИТИ, 1998. 350 с.

43. *Клочков В. В.* Экономика образования: иллюзии и факты / В. В. Клочков. Москва: Мысль, 1985. 176 с.

44. *Константинов Н. А.* История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. 5-е изд., доп. и перераб. Москва: Просвещение, 1982. 446 с.

45. *Концепция* долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. № 1662-р // Собрание законодательства Российской Федерации. 24.11.2008. № 47. Ст. 5489.

46. *Копнин П. В.* Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. Москва: Мысль, 1974. 566 с.

47. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. В. Краевский. Москва: Академия, 2005. 256 с.

48. *Краткая философская энциклопедия* / ред.-сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. Москва: Прогресс, 1994. 576 с.

49. *Крупнов Ю. В.* Экономика образования или экономия на образовании [Электронный ресурс] / Ю. В. Крупнов // Русский Переplet: интернет-журнал. 2002. Режим доступа: www.pereplet.ru/arhiv/2002.shtml.

50. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко. Москва: Высшая школа, 2001. 236 с.

51. *Кузьмичев А.* Фундамент русского метода обучения ремеслам [Электронный ресурс] / А. Кузьмичев. Режим доступа: <http://clip-russia.ru/2014/04/sovetkin/>.

52. *Кыверялг А. А.* Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. Таллин: Валгус, 1980. 335 с.

53. *Лавров Е. И.* Экономический рост: теории и проблемы: учебное пособие / Е. И. Лавров, Е. А. Капогузов. Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2006. 214 с.

54. *Лебедев О. Т.* Основы экономики: учебное пособие / О. Т. Лебедев. Санкт-Петербург: МиМ, 2007. 224 с.

55. *Леднев В. С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. Москва: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та, 2002. 120 с.

56. *Леднев В. С.* Содержание образования: учебное пособие / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1989. 359 с.

57. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

58. *Макхэм К.* Управленческий консалтинг: перевод с английского / К. Макхэм. Москва: Дело и сервис, 1999. 289 с.

59. *Маркс К.* Капитал: в 4 томах / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1960–1964. Т. 23–26.

60. *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1955. Т. 3. С. 1–4.

61. *Маркс К.* Экономическо-философские рукописи 1844 года / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1974. Т. 42. С. 41–174.

62. *Матвеева И. Ю.* И швец, и жнец, и на дуде игрец. Библиотечное творчество как основа инновационной деятельности / И. Ю. Матвеева // Библиотечное дело. 2008. № 22. С. 10–15.

63. *Махмутов М. И.* Современный урок / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1985. 191 с.

64. *Методологические* проблемы педагогики: сборник научных трудов / под общ. ред. В. Е. Гмурмана. Москва: Изд-во Науч.-исслед. ин-та общ. педагогики Акад. пед. наук СССР, 1977. 313 с.

65. *Морозов А. В.* Деловая психология: курс лекций / А. В. Морозов. Санкт-Петербург: Союз, 2000. 756 с.

66. *Муравьева Н. В.* Трансформация системы профессионального образования и обучения / Н. В. Муравьева // Труд за рубежом. 2006. № 9. С. 60–77.

67. *Мушер С. А.* Центр Федерации интернет-образования – основа общегосударственной системы обучения информационным технологиям / С. А. Мушер // Российская школа и Интернет: материалы 1-й Всероссийской научно-практической конференции / М-во образования Российской Федерации; Федерация интернет-образования. Санкт-Петербург, 2001. С. 43–47.

68. *Мюнстерберг Г.* Основы психотехники: в 2 томах / Г. Мюнстерберг. Санкт-Петербург: Алетейя, 1996. Т. 1–2. 704 с.

69. *Найденова Н. Н.* Измерение качества образования / Н. Н. Найденова // Право и образование. 2006. № 5. С. 54–63.

70. *Немов Р. С.* Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 книгах / Р. С. Немов. Москва: ВЛАДОС, 2008. Кн. 1: Общие основы психологии. 688 с.

71. *Нуреев Р. М.* Курс микроэкономики: учебник для вузов / Р. М. Нуреев. Москва: Норма, 2002. 572 с.

72. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 07.06.2013 № 120-ФЗ, от 02.07.2013 № 170-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ, от 25.11.2013 № 317-ФЗ, от 03.02.2014 № 11-ФЗ, от 03.02.2014 № 15-ФЗ, от 05.05.2014 № 84-ФЗ) // Российская газета. 2012. 31 дек. Федер. вып. № 5976.

73. *Об утверждении* перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 12.09.2013 г. № 1061 (в ред. Приказа Минобрнауки России от 29.01.2014 № 63) // Российская газета. 2013. 1 нояб. Федер. вып. № 6223.

74. *Общая* и профессиональная педагогика: учебное пособие / авт.-сост. Г. Д. Бухарова, Л. Н. Мазаева, М. В. Полякова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 297 с.

75. *Общая* и профессиональная педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. Москва: Вентана-Граф, 2006. 368 с.

76. *Окрут А. И.* Закон перемены труда и его влияние на эффективность общественного производства: автореферат ... кандидата экономических наук. Москва, 1984. 21 с.

77. *Педагог* профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]: приказ М-ва труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 г. № 608н. Режим доступа: <https://base.garant.ru/71202838/#friends>.

78. *Педагогика*: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. В. А. Слостенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

79. *Педагогика* и психология высшей школы: учебное пособие / ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

80. *Педагогика* профессионального образования: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. П. Белозерцев [и др.]; под ред. В. А. Слостенина. Москва: Академия, 2004. 368 с.

81. *Петров М. К.* Язык, знак, культура / М. К. Петров. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 328 с.

82. *Полонский В. М.* Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. Москва: Высшая школа, 2004. 511 с.

83. *Понятие* деятельности человека [Электронный ресурс] // www.Grandars.ru. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/shkola/bezopasnost-zhiznedeyatelnosti/formy-deyatelnosti-cheloveka.html>.

84. *Потеев М. И.* Развитие профессионально-педагогического образования в университетах технического типа: монография / М. И. Потеев. Санкт-Петербург: ИВА, 2005. 440 с.

85. *Пригожин И. Р.* Наука, разум и страсть / И. Р. Пригожин // Знание – сила. 1997. № 9. С. 44–56.

86. *Пригожин И. Р.* От существующего к возникающему: Время и сложность в физических науках: перевод с английского / И. Р. Пригожин; под ред., с предисл. и послесл. Ю. Л. Климонтовича. 2-е изд., доп. Москва: Едиториал УРСС, 2002. 432 с.

87. *Профессиональная педагогика* / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: Эгвес, 2010. 456 с.

88. *Профессиональная педагогика*: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Профессиональное образование, 1997. 512 с.

89. *Профессионально-педагогические понятия*: словарь / сост. Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 456 с.

90. *Профориентация* для школьников по-новому [Электронный ресурс] // Академия профессионального развития. Режим доступа: <https://academy-prof.ru/blog/proforientacija-v-sovremennoj-shkole>.

91. *Путин* заявил о нехватке в России квалифицированных рабочих [Электронный ресурс] // Newsland: информационно-дискуссионный портал. Режим доступа: <https://newsland.com/user/4297710442/content/putin-zaiavil-o-nekhvatke-v-rossii-kvalifitsirovannykh-rabochikh/6160581>.

92. *Пястолов С. М.* Задачи проектирования образовательного сектора / С. М. Пястолов, А. В. Балашев, С. А. Толмачева // Экономический вестник Ростовского экономического университета. 2009. Т. 7, № 2. С. 138–146.

93. *Райзберг Б. А.* Современный экономический словарь / Б. А. Райзберг, Л. Ш. Лозовский, Е. Б. Стародубцева. 2-е изд., испр. Москва: ИНФРА-М, 1999. 479 с.

94. *Родичев Н. Ф.* Профориентационно значимая компетентность старшеклассника [Электронный ресурс] / Н. Ф. Родичев // Эйдос: интернет-журнал. 2007. 30 сент. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-17.htm>.

95. *Романов И. В.* Семантическое поле понятия «профессия» / И. В. Романов, А. А. Хван // Понятийный аппарат педагогики и образования / под ред. Е. В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. Вып. 2. С. 248–256.

96. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 334 с.

97. *Романцев Г. М.* Теория профессиональной педагогики: вопросы определения предмета и развития методологии / Г. М. Романцев, Н. О. Вербицкая // Профессиональная педагогика: становление и пути развития: материалы научно-практической конференции, Екатеринбург, 11–12 апр., 2006 г.: в 3 частях / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2006. Ч. 1. С. 15–19.

98. *Ронжина Н. В.* Научная школа академика РАО Г. М. Романцева: история и перспективы / Н. В. Ронжина, А. В. Ефанов // Образование и наука. Т. 20, № 3. 2018. С. 33–52.

99. *Ронжина Н. В.* Предмет и методы профессиональной педагогики / Н. В. Ронжина // Наука – образованию: материалы окружной научно-практической конференции, Екатеринбург, 7–8 дек., 2010 г.: в 2 частях. Екатеринбург: Раритет, 2010. Ч. 2. С. 13–19.

100. *Ронжина Н. В.* Предмет профессиональной педагогики / Н. В. Ронжина // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2011. Т. 17, № 5–6. С. 236–239.

101. *Ронжина Н. В.* Формирование компетентно развитой личности как цель непрерывного профессионального образования / Н. В. Ронжина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 19–29 мая, 2011 г.: в 2 частях / Ин-т развития образования. Екатеринбург, 2012. Ч. 2. С. 61–66.

102. *Россияне* ходят на работу как на каторгу и ненавидят ее [Электронный ресурс] // Мейби.ру. Режим доступа: <http://www.maybe.ru/blogs/read.php?r=56583>.

103. *Салми Д.* Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России / Д. Салми, И. Д. Фрумин; пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 25–68.

104. *Смирнов И. П.* Теория профессионального образования / И. П. Смирнов. Москва: Изд-во Науч.-исслед. ин-та развития проф. образования Рос. акад. образования, 2006. 320 с.

105. *Современная энциклопедия* [Электронный ресурс] // Академик. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc1p/39354>.

106. *Современный словарь по педагогике* / сост. Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.

107. *Соколова Г. Н.* Экономическая социология: курс лекций / Г. Н. Соколова; Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь. Минск, 2005. 188 с.

108. *Струмилин С. Г.* Хозяйственное значение народного образования / С. Г. Струмилин. Москва: Экономическая жизнь, 1924. 63 с.

109. *Стукалова И. Б.* Интеграция в сфере высшего образования: предпосылки, условия / И. Б. Стукалова // Вестник Марийского государственного университета. 2017. № 3 (27). С. 40–47.

110. *Титова Е. В.* Строеение педагогической науки / Е. В. Титова // Вестник Северо-Западного отделения Российской академии образования. Санкт-Петербург, 2001. Вып. 6. С. 109–118.

111. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 томах / К. Д. Ушинский. Москва: Наука, 1990. Т. 5. 528 с.; Т. 6. 350 с.

112. *Федоров В. А.* Опережающее профессионально-педагогическое образование: аспект научного обеспечения / В. А. Федоров // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апр., 2015 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. С. 21–25.

113. *Федоров В. А.* Подготовка к рабочим профессиям в условиях корпоративного образования / В. А. Федоров, С. В. Васильев // Педагогика. 2018. № 1. С. 94–102.

114. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

115. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 93–119.

116. *Федоров В. А.* Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия / В. А. Федоров, С. В. Комлева // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 2. С. 124–144.

117. *Философия*: словарь основных понятий и тесты по курсу «Философия»: учебное пособие / под ред. З. А. Медведевой. Кемерово: Изд-во Кемер. технол. ин-та пищевой пром-сти, 2008. 112 с.

118. *Философский* энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.

119. *Чангли И. И.* Труд. Социологические аспекты теории и методологии исследования: монография / И. И. Чангли. 4-е изд. Москва: Изд-во Центра соц. прогнозирования и маркетинга, 2010. 608 с.

120. *Чапаев Н. К.* Экономика образования – точка соприкосновения педагогических и экономических традиций: в поисках интегративного предмета / Н. К. Чапаев // Право и образование. 2008. № 11. С. 100–113.

121. *Чистякова С. Н.* Твоя профессиональная карьера: методика: книга для учителя / С. Н. Чистякова, И. А. Умовская, Т. И. Шалавина; под ред. С. Н. Чистяковой. Москва: Просвещение, 2006. 160 с.

122. *Цедринский А. Д.* Инновационно-креативная подготовка педагога в динамике его профессионального становления: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / А. Д. Цедринский. Краснодар: Изд-во Славян.-на-Кубани гос. пед. ин-та, 2009. 32 с.

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

124. *Штейнберг В. Э.* Дидактическая многомерная технология – хроника разработки / В. Э. Штейнберг // Высшее образование в России. Перспективы перемен и трудности реформ: материалы 1-й Всероссийской конференции, 23 июня, 2011 г. / Башк. гос. пед. ун-т им. Акмуллы. Уфа, 2011. С. 6–26.

125. *Штейнберг В. Э.* Технологические аспекты поисковых диссертационных исследований / В. Э. Штейнберг // Педагогический журнал Башкортостана. 2012. № 5 (42). С. 102–105.

126. *Экономико-социологический словарь* / сост. Г. Н. Соколова, О. В. Кобяк; науч. ред. Г. Н. Соколова. Минск: Филинь, 2002. 448 с.

127. *Энгельс Ф.* Диалектика природы. Роль труда в процессе превращения обезьяны в человека / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1961. Т. 20. С. 486–498.

128. *Энгельс Ф.* Революционный архив. Письмо Францу Мерингу / Ф. Энгельс // Маркс К., Энгельс Ф. Собрание сочинений: в 50 томах. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1966. Т. 39. С. 82–86.

129. *Энциклопедия профессионального образования*: в 3 томах / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1999. Т. 2. 568 с.

130. *Arrighi G.* The Long Twentieth Century. Money, Power and the Origins of Our Times / G. Arrighi; New York Univ. London; New York, 1994. 187 p.

131. *Drucker P. F.* The New Realities / P. F. Drucker. Oxford: New York, 1994. 187 p.

132. *Etzioni A.* Investing in parenting / A. Etzioni. New York: Basic Book, 1998. 153 p.

133. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

134. *Giddens A.* The Consequences of Modernity / A. Giddens; Cambridge Univ. Cambridge, 1995. 186 p.

135. *Knight J.* Updated definition of internationalization. In International Higher Education / J. Knight // The Boston College Center for International High Education, USA. 2003. № 33. P. 2–3.

136. *Modern Requirements to Preparation of Professional and Pedagogical Personnel* / N. I. Zyryanova [et. al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 8800–8810.

137. *Parsons T. Unity and diversity of the Modern intellectual Disciplines: The Role of the Social Sciences* / T. Parsons // Daedalus. New York: Free Press, 1965. P. 39–65.

138. *Ronzhina N. V. Laws and Regularities of Vocational Pedagogy* / N. V. Ronzhina, G. M. Romantsev, E. V. Zaitseva. Journal of Fundamental and Applied Sciences. 2017. Vol. 9, № 7S. P. 1032–1047.

139. *Runkle J. D. The Russian System of Shop-work for Engineers and mechanists* [Electronic resource] / J. D. Runkle. Access mode: <http://www.dissercat.com/content/teoriya-i-praktika-metoda-proektov-v-pedagogike-xx-veka#ixzz3FpYmfXpC>.

140. *Training the Blue-Collar Workers in Industrial Environments: Organizational and Pedagogical Conditions* / V. A. Fedorov [et. al.] // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. Vol. 8, № 4. P. 1262–1274.

Оглавление

Предисловие	3
Введение.....	5
Глава 1. Проблемы становления и развития профессиональной педагогики.....	13
1.1. Логико-исторический анализ развития профессионального образования и профессиональной педагогики в России и за рубежом	13
1.2. Труд, деятельность и профессия как общенаучные и педагогические понятия.....	40
1.3. Современные подходы к определению профессиональной педагогики.....	48
Глава 2. Диалектика объективных и субъективных факторов развития профессионального образования как теоретическое обоснование профессиональной педагогики.....	57
2.1. Экономические законы развития общества как детерминанты формирования компетентно развитой личности XXI в.....	57
2.2. Понятие и сущность профессионального мышления как фактора развития современной компетентно развитой личности.....	68
Глава 3. Методологическое обоснование профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогической науки	76
3.1. Методологические аспекты профессиональной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики.....	76
3.2. Место профессиональной педагогики в системе педагогических наук.....	88
Глава 4. Профессиональная педагогика как область практического применения.....	104
4.1. Система профессионального образования в России в контексте интеграционных мировых процессов	104
4.2. Профессиональная педагогика и профессионально-педагогическое образование как единство теории и практики образовательного процесса.....	115
Заключение	122
Библиографический список.....	125

Научное издание

Ронжина Наталья Владимировна

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ТЕОРИЯ, МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА

Монография

3-е издание, стереотипное

Редактор Е. В. Евстигнеева
Компьютерная верстка А. В. Кебель

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 16.05.23. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 9,1. Уч.-изд. л. 9,3. Тираж 500 экз. Заказ № ____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического
университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.

Отпечатано в АО «Т8 Издательские Технологии»
109316, Москва, Волгоградский пр., д. 42, корп. 5.
Тел.: (499) 322-38-30