

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В КОНТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЗА РУБЕЖОМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ



Л.Ю. ГРАЧЕВА

канд. пед. наук, ведущий
аналитик Лаборатории анализа
состояния и перспектив развития
образования РАО, г. Москва
e-mail: l_gracheva@bk.ru



А.В. ЗАЙЦЕВА,

канд. пед. наук, доцент
кафедры «Иностранные языки»
Историко-филологического факультета
ППИ имени В.Г. Белинского, Пензенский
государственный университет, Пенза
e-mail: heaven76@yandex.ru

Материал для данной статьи подготовлен при научном консультировании академика РАО Светланы Николаевны Чистяковой. Светлой памяти Светланы Николаевны Чистяковой посвящается...

В статье рассматриваются предпосылки, а также этапы становления и развития идей интеграции профессионального компонента в контекст школьного обучения на примере Великобритании, Германии, Франции и США в период индустриальной эпохи и последующих постиндустриальных изменений.

L.Yu. Gracheva, PhD in Pedagogy, Leading Researcher, the Russian Academy of Education, Moscow
A.V. Zaitseva, PhD in Pedagogy, Associate Professor, Chair of Foreign Languages, Faculty of History and Philology, Pedagogical Institute named after V.G. Belinskiy, Penza State University, Penza
**PROFESSIONAL COMPONENT IN THE CONTEXT OF GENERAL EDUCATION ABROAD:
HISTORICAL ASPECT**

The article discusses the prerequisites of formation as well as development of the ideas that suggested integrating professional component into the context of school education on the example of Great Britain, Germany, France and the United States during the industrial era and under the post-industrial changes.

Подготовка молодежи к участию в профессиональных видах деятельности привлекала внимание общества на разных этапах его развития. Планы всеобщего образования на основе связи теоретических знаний с практическими умениями и идеи о свободном выборе профессии высказывались в трудах передовых мыслителей эпохи Возрождения, позже — у социалистов-утопистов, которые впервые заметили взаимообусловленность общественного воспитания и экономического развития государства. В систематическом виде, как отмечал А.И. Пискунов, теория реально-практического воспитания и образования впервые была изложена Я.А. Коменским [5]. Свое развитие идея подготовки молодежи к практической деятельности получила у Д. Локка, Ж.-Ж. Руссо, в проектах организации народного

образования времен французской буржуазной революции, в планах В. Франклина о создании в Америке новых учебных заведений (академий) с разнообразным курсом, учитывающим «требования тех профессий, к которым готовятся те или иные из учащихся» [2].

Становление и развитие идей профессионально ориентированного обучения школьников можно представить, выделив условно следующие этапы.

Первый этап — возникновение различных форм профессионально ориентированного обучения в массовой школе в период кризиса ремесла, начало практической реализации этих форм в странах Западной Европы и США (вторая половина XIX — 20-е годы XX века).

Второй этап — преобразование «ранних» форм профессионально-ориентированного обучения; преобладание узконаправлен-

ных (этатоцентристских) форм, отражавших государственные установки в соответствии с закономерностями и мировыми политическими, экономическими и социокультурными тенденциями развития в индустриальную эпоху (20-е — 60-е годы XX века).

Третий этап — модернизация общеобразовательных школьных систем в условиях «кризиса выпускника» и необходимости решения общественных проблем, связанных с массовой безработицей; переход от преобладающих в профессионально-ориентированном обучении школьников этатоцентристских подходов к личностно-ориентированным (60-е — 90-е годы XXI века).

Четвертый этап — изменение стилей и стереотипов обучения в условиях постиндустриального общества (90-е годы XX века — начало XXI века).

Педагогические теории в странах Европы и Америки до середины XIX века развивались в различных направлениях: там, где уже начинали складываться капиталистические отношения (США, Англия, Голландия, Чехия и др.), одними из первых звучали требования замены традиционного классического образования естественнонаучным, т.е. наиболее полно отражающим интересы нового класса в области педагогики; в тех странах, где элементы буржуазных отношений появлялись значительно позже, например, в разрозненных немецких государствах, образование по-прежнему сводилось к «книжному» изучению религии и древних языков. В основном же, традиционные программы существовавших в Европе школ предназначались для обучения элиты, были оторваны от жизни и способствовали лишь тому, чтобы подготовить молодежь к полезному проведению свободного времени. Во второй половине XIX века происходившие

в мире процессы индустриализации, зарождения либеральных и демократических традиций в обществе и образовании становились причиной возникновения новых педагогических идей, связанных с трансформацией элитистской концепции, господствующей в школьной системе. Планы будущих преобразований были нацелены на поиск эффективных способов приближения школы к реальным нуждам и социально-экономическим потребностям общества. В силу сложившихся исторических традиций, социально-экономических условий и специфики развития педагогики эта задача решалась неоднозначно в разных странах. Исходя из методологической позиции, предложенной К.И. Салимовой, в качестве одной из основополагающих для проблемного изучения педагогической мысли в период конца XIX — начала XX веков в полирегиональном плане [6], представляется возможным выделить группу стран в целях выявления исторических и социально-экономических предпосылок становления, тенденций и закономерностей развития профессионально ориентированного обучения в зарубежной старшей школе, так как: 1) определенные страны, из которых «две — самые старые и ... наиболее богатые колониями ... Англия и Франция; другие две — передовые капиталистические страны по скорости развития и по степени распространения капиталистических монополий в производстве — Соединенные Штаты и Германия»¹, удерживали первенство в области теоретических исследований, поскольку имели возможности их финансировать, широко публиковать результаты педагогических исследований и готовить необходимые высококвалифицированные кадры; 2) несмотря на своеобразие исторических и национальных осо-

бенностей, культурных и бытовых традиций, США, Германия, Англия и Франция конца XIX — начала XX веков находились в единстве взаимовраждебных и все же родственных, однотипных противоречий; 3) именно в этих странах зарождались и распространялись самые влиятельные и долговечные педагогические теории, вызванные к жизни новым для того времени социальным заказом.

Историко-ретроспективный анализ литературных источников показал, что во всех рассматриваемых индустриально развитых странах по тем или иным причинам отчетливо наблюдалось несоответствие традиционных форм школьного обучения реальным нуждам общества. Наиболее ярко к концу XIX века это несоответствие проявилось на Северо-Американском континенте, хотя Соединенным Штатам, «не имевшим, по существу, устойчивой традиции в области образования, удалось достаточно быстро перестроить свою школу так, чтобы она отвечала потребностям экономического развития» [5]. По отдельным штатам введение обязательного начального обучения стало осуществляться уже с середины XIX века; к концу 90-х годов соответствующие законы приняли законодательные собрания всех штатов. Американская школа стала массовой, бесплатной, по сравнению с другими государствами, более демократичной. Характерной чертой всей системы среднего образования в Америке являлся принцип «свободного выбора» (elective system): подросток 14–15 лет имел свободу «установления своего собственного курса среднего образования, но, конечно, в границах фактического состава предметов преподавания в данной школе и при соблюдении известных условий...» [2].

Наиболее типичные средние учебные заведения в США —

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. 27, С. 358.

высшие народные школы (high schools) предоставляли учащимся широкий состав предметов и возможность выбрать тот или иной курс и/или отдельный предмет; выбор мог осуществляться без каких-либо особых ограничений, только в соответствии с нуждами, желаниями и способностями учащегося. Высшие народные школы разделялись на несколько отделений, число которых могло достигать до 9: академическое (классическое), практическое (коммерческое), научно-латинское (полуклассическое), научное (реальное) и т.д. Научное отделение часто называлось общим (general) или иначе, общеобразовательным, и считалось «более соответствующим истинному характеру этого образования, созданного в ответ на запросы современной культурной жизни» [3]. Более того, реальное образование не уступало классическому ни по качеству подготовки к университету, ни в своем развивающем значении, так как имело прямое отношение к личному опыту детей.

Во второй половине XIX века в США происходили глобальные экономические изменения — из аграрно-индустриальной страна превращалась в сильную индустриальную державу, почти по всем промышленным показателям занимая первое место в мире. Тем не менее, несколько десятилетий, последовавшие после гражданской войны, привели к кризису перепроизводства и экономической депрессии. В сложившихся обстоятельствах Национальная ассоциация промышленников, образованная в 1893 году, поставила задачу преодоления экономического кризиса. Члены Ассоциации понимали, что необходимо расширять рынки сбыта продукции, и связывали свои планы в этом направлении со странами Азии и Латинской Америки. Осваивая новые экономические территории, американские промышленники встретились с

жесткой конкуренцией со стороны Германии. Национальная ассоциация промышленников поставила задачу выяснить причины успехов страны-конкурента.

В этой связи целесообразно изложить историческую и событийную ретроспективу развития идеи профессионально ориентированного обучения в Германии. В этой стране существовала многовековая традиция «книжной» школы, была сильна консервативная точка зрения на задачи образования, что становилось препятствием как в развитии процессов консолидации немецкой нации, так и в развитии германской промышленности, которая могла успешно конкурировать с американской и английской только при условии высокого уровня профессиональной подготовки своих рабочих.

В Германии раньше, чем в других странах Европы, сложилась система народного образования — к середине XIX века законы об обязательном обучении уже имелись в Саксонии, Пруссии и Баварии. С начала XIX столетия в условиях всеобщего кризиса ремесла, считаясь с развивающимися процессами индустриализации, государство предприняло попытку стимулировать ремесленное производство путем введения обязательного для народных масс посещения воскресных школ. Однако, до середины XIX века обучение трактовалось главным образом в связи с взаимодействием наставника и ученика, носило характер житейского воспитания, а зачастую вело к жесткой эксплуатации учеников как дешевой рабочей силы. Нужные для промышленного производства знания, умения, навыки не соответствовали тому, что получали ученики от ремесленных мастеров. Разделение труда, механизация, комплексный характер производственных процессов и необходимость в дорогостоящем оборудовании для учебных целей привели к тому, что и само предприятие не могло заниматься

эффективной подготовкой собственных специалистов.

Первая концепция, согласно которой профессиональное образование должно быть сосредоточено в школе и мастерской, была разработана немецким экономистом, социологом и политиком Карлом Бюхером в 1876 году. Всеобщее распространение она получила только в 20-х годах XX столетия, благодаря различным течениям реформаторской педагогики, представители которых причисляли себя к сторонникам концепции трудовой школы, разработанной наиболее полно Г. Кершенштейнером. Считая важным подготовить учащегося к будущей профессии за счет использования максимально приближенных к жизни немецкого общества новых форм обучения, Г. Кершенштейнер реформировал средние профессиональные учебные заведения Fortbildungsschule, призванные сочетать ремесленное и общеобразовательное направления. Изучение учебных дисциплин в предложенной им усовершенствованной системе Fortbildungsschule приспособлялось к потребностям профессии. Таким образом, в процессе реформирования Fortbildungsschule (1870–1920 гг.) вырабатывались четкие профессионально-педагогические ориентиры как для народной школы, так и для того учебного заведения, которое идет вслед народной школе, создавались основы для развития системы профессионального образования Германии. Общеобразовательные школы и учреждения профессионального образования стали отдельными, но взаимосвязанными компонентами единой (дуальной) национальной системы образования, которые продуктивно влияя друг на друга, обеспечивали качество подготовки своих выпускников.

За последние три декады XIX века страна превратилась из отсталых разрозненных аграрных германских государств в империю

с высокоразвитой промышленностью и единой системой важнейших отраслей государственного управления (обороны, внешней политики и торговли, банковского дела, гражданского законодательства). Этот период характеризовался также тем, что содержание образования в массовой школе Германии стало выступать не только в качестве объекта для приобретения навыков профессиональной специализации, но и для понимания, по Г. Гаудигу, «германской империи как культурного государства, призванного нести свою культуру другим народам в связи с выходом экономической жизни из рамок народного хозяйства и превращением его в мировое» [1].

Несмотря на то, что такая педагогическая позиция Германии в борьбе за рынки сбыта и передел мира не могла не настораживать Францию, основные задачи средней школы в этой стране, начиная еще с 1821 года, формулировались следующим образом: «... религия, монархия, законность и милосердие» [3]. На общеобразовательную школу Франции оказывали сильное воздействие застойные экономические факторы — устойчивость и живучесть многочисленного мелкого производства, ростовщический характер финансового капитала. Небольшие предприятия с рутинной техникой не нуждались в работнике, способном на базе соответствующего общего образования овладеть технологией производства, мелкие и средние производители в промышленности и сельском хозяйстве не проявляли особого интереса к проблемам перестройки традиционно сложившейся к концу XIX века практики общеобразовательной школы. Общеобразовательным продолжалось считаться классическое образование, хотя в середине 60-х годов XIX века для тех слоев населения, которым предстояла промышлен-

ная, торговая или сельскохозяйственная карьера, в средней школе министром народного просвещения В. Дюрюи было организовано реальное образование.

Традиционно сложившаяся ориентация среднего образования на подготовку молодежи к деятельности в непроизводительной сфере (суд, адвокатура, медицина, преподавание, политика), в течение 200 лет приносившая свои положительные результаты, в новых социально-экономических условиях вызвала недовольство прогрессивной части французской общественности.

Педагогическая мысль и школа Франции развивалась в условиях нарастания политического кризиса, вызванного противостоянием реакционных и прогрессивных сил. Первые признавали ведущую роль религии в системе образования (особенно частного, которое через контролирующую клерикалами сеть школ служило основным источником руководящих кадров) и/или отстаивали привилегии классического светского обучения, ориентированные на развитие далекого от жизни мышления через изучение древних языков. Вторых объединял антиклерикализм, стремление к отделению школы от церкви, понимание необходимости формирования учащихся интеллекта практического типа, что относилось и к будущим представителям так называемых либеральных профессий, традиционно предполагающих во Франции успешную карьеру.

В начале 1880-х пришедшие к власти умеренные республиканцы провели закон о всеобщем начальном образовании («законы Ферри»), одновременно с этим положив начало отделению школы от церкви. К концу XIX века во Франции была создана бесплатная, доступная, обязательная для всех светская народная школа, ее новая форма — средняя школа

новейшего типа (*l'école secondaire moderne*) предоставляла возможности получения реального образования, которое, в итоге, приобрело свою значимость, так как правительство почти уравнило его в правах с классическим образованием.

Недовольство состоянием образования разделяли также политики и педагогическая общественность Англии, которая была известна как «классическая страна самоуправления» [4] и отличалась отсутствием какой-либо санкционируемой государством системы народного образования. Произвол и полное отсутствие государственного контроля над школами стали рассцениваться как основные причины падения престижа страны, сохранявшей мировое превосходство по объемам производства, темпам промышленного развития и экспорту товаров только до середины XIX века. В дальнейшем ситуация стала вызывать серьезные опасения: «Если мы обречем наших рабочих на невежество, и они не будут квалифицированными, то тогда, несмотря на свои выдающиеся усилия и энергию, они окажутся побежденными в мировой конкуренции».²

Считаясь с опытом американцев, оценив государственную дисциплину и организованную систему школьного образования в Германии, англичане в 1870 году приняли первый в своей истории закон об осуществлении элементарного образования в Англии и Уэльсе (Закон Форстера). Однако наиболее резкие изменения в организации общей системы образования в Англии стали происходить с 1875 года, благодаря агитационной деятельности с целью осуществления в стране технического образования. Основная работа в этом направлении проводилась Национальной ассоциацией по распространению социальных наук и Национальной

² Hansard's Parliamentary Debates 3-rd ser., vol. 199, London, 1870, p. 438.

ассоциацией по распространению технического образования.

В понятие технического образования включалось обучение ручному труду на практических занятиях, изучение естественнонаучных принципов, применяемых в промышленности и сельском хозяйстве; введение в учебные планы тех начал гуманитарных наук, которые лежат в основе промышленной деятельности нации. Представители Национальной ассоциации по распространению технического образования отмечали необходимость обучения новым языкам и естественным наукам, так как такое сочетание, по их мнению, могло обеспечить потребности нации в деятелях, способных руководить «коммерческими сношениями с чужими странами», и развивать отечественную промышленность [7].

Местные власти организовывали также дневные и вечерние реальные школы (science schools), получающие субсидии от Департамента наук и искусств за преподавание 25 естественно-научных предметов, среди которых значились такие прикладные науки как архитектура, кораблестроение, прикладная механика, металлургия, навигация, горное искусство, машиностроение. Согласно Закону о техническом образовании (1889), каждый район имел право составлять собственный учебный план и выбирать для преподавания предметы с учетом промышленных нужд и местных условий.

Таким образом, как показал ретроспективный анализ, проблематика профессионально ориентированного обучения занимала одно из центральных мест в зарубежной педагогике периода конца XIX–начала XX веков. Предпосылками к ее разработке можно считать как «внешние», так и «внутренние» факторы. Среди первых следует назвать всеобщий кризис ремесла, социально-экономические сдвиги в мире, успехи естественных наук, технический

прогресс и резкое усиление конкурентной борьбы на международных рынках сбыта продукции. Вызвав потребность крупной промышленности в подготовленном и квалифицированном рабочем, именно эти факторы были связаны с созданием систем народного (начального) образования, количественным ростом учебных заведений, контингента учащихся и объема преподаваемых знаний; с усилением вмешательства государства в управление общеобразовательной школой, а в последствии — с пересмотром точки зрения на школу, ее цели, содержание, методы образования и обучения. Особенность реформ в индустриально развитых странах и их актуальность заключались, главным образом, в том, что недостаточно было уже простого расширения объема сообщаемой школой «универсальной» информации и формирования умений, позволяющих приспособить будущих работников к выполнению элементарных операций — кроме определенного уровня профессиональных навыков от работника требовалась способность применить основы знаний в условиях быстро развивающегося производства. Роль «внутренних» факторов сыграли: усиление борьбы между отдельными правящими слоями и группами общества за осуществление своих политических интересов и развитие тенденции дифференциации в формировании параллельных образовательных подсистем. В европейских странах сформировались полу- и чисто профессиональные «надстройки» начальной школы, которые соответствовали иерархическому классовому делению. Задачи новых учебных заведений распределялись следующим образом: одни готовили своих выпускников к продолжению обучения в колледжах и университетах различного типа, а также к замещению управленческих должностей; другие — к

выполнению определенных трудовых функций в сфере промышленного и сельскохозяйственного производства.

Традиции педагогической мысли в США изначально носили более эгалитарный характер: акцентировалась когнитивная функция профессиональной ориентации обучения школьников, границы между интеллектуальной и практической направленностью обучения были менее выражены.

Итак, основные черты и тенденции развития «ранних» форм интеграции школьного и профессионального обучения можно представить следующим образом:

1. Ориентация на трудовую и профессиональную деятельность во многих странах мира изначально рассматривалась как необходимость для обучения детей из малообеспеченных слоев общества и/или предположительно имеющих слабые академические способности.

2. Профессионально ориентированное обучение чаще интерпретировалось и реализовывалось на практике в откровенно ограниченном («узкопрофессиональном») смысле, что всегда соответствовало меркантильным интересам правящих политических и экономических сил.

3. Преобладание в школьных профессионально ориентированных программах ограниченных перспектив для выпускников явилось причиной их неэффективности, и, как следствие, непопулярности среди молодежи. Такие программы были не в состоянии обеспечить ни доступ к продолжению обучения на высших уровнях системы образования, ни успешную адаптацию на рынке труда в условиях нарастающих темпов промышленного производства.

Изменение вышеперечисленных тенденций стало происходить в 60-х–70-х годах прошлого века. Оно было вызвано так называемым «кризисом выпускников школ», затронувшим как высокоразвитые

индустриальные страны, так и страны «третьего мира», которые, завоевывая независимость, испытывали острую потребность в собственных высококвалифицированных специалистах на производстве, в предпринимательской сфере деятельности и сельском хозяйстве. Ситуацию 60-х–90-х можно назвать переломным периодом в истории профессионально ориентированного обучения: «деятельность» рассматривалась педагогами-неопрагматистами (Т. Брамельд, Дж. Манн, Б. Собел, А. Комбе и др.) более широко, как любой вид творческой работы, включающий изучение элементов теоретических знаний и учитывающий изначальный уровень и направленность интеллекта каждого ученика; отбор учебного материала для общеобразовательной школы стал происходить на основе критерия релевантности, т.е. соответствия интересам и потребностям ученика как будущего участника социальной жизни; прагматические установки в области содержания школьного образования реализовывались на практике методом проектов, который получил новую трактовку.

Однако, несмотря на широкое признание и распространение различных неопрагматических подходов к обучению, во второй половине XX века система образования, например, в США признавалась неспособной предложить такое содержание школьного образования, которое соответствовало бы интересам и потребностям ученика. При этом, как отмечал комиссар образования США Sidney P. Marland (1971), «...шокирующе высокое число безработной молодежи является результатом именно традиционно-академического подхода к обучению в средней школе, и мы вряд ли можем ожидать каких-либо позитивных сдвигов до тех пор, пока содержание обучения в старшей школе не будет непосредственно способствовать

последующему успешному трудоустройству или продолжению образования с целью приобретения профессии» [8].

Таким образом, вновь возникла острая потребность в альтернативных вариантах решения общественной проблемы, волновавшей педагогов еще несколько десятилетий назад. Однако и теперь, как во времена Джона Дьюи, давно всеми признанное утверждение о необходимости практической пользы получаемых в школе знаний, понималось педагогами по-разному, в зависимости от ответов на следующие вопросы: «Что такое польза знаний?», «Для кого эта польза?», «Что должна делать школа, чтобы ее выпускники обладали полезными знаниями?».

Довольно распространенной была точка зрения, что польза знаний, получаемых в школе, должна состоять в возможности их применения в реальной общественной жизни, но в интересах коммерческих и государственных структур; задача школы при этом — сформировать такую способность в своих учениках посредством их отбора и сертификации знаний. Новизна идеи заключалась в создании соответствующей системы обучения по образцу и подобию организации деятельности коммерческих структур, используя их специфическую логику управления и средства достижения положительных результатов. Таким образом, отбор учебного материала для общеобразовательной школы происходил бы не на основе философских, психологических, социологических принципов, образовательной практики и экспериментальной работы, а с учетом коммерческих целей, подразумевающих средства, эффективные в решении далеко не образовательных проблем. Такой подход к организации продуктивной деятельности в школе по своей сути представлял собой синтез технократических идей, предложенных в свое время основными оппонентами

Дж. Дьюи — Д. Снедденом и Ч. Проссером, но усовершенствованных согласно новым узкопрактическим потребностям государства, находящим свое отражение в высказывании К. Кулиджа: «Бизнес Америки — это бизнес».

Другой вариант сделать обучение молодежи более продуктивным и демократичным — общенациональный проект «Подготовка к карьере и жизни», разработанный Министерством образования США, включающий следующие четыре модели: школьную, производственно-коммерческую, общественно-семейную и региональную социо-экономическую, т.е. обеспечивающую занятость и достойные социальные условия малообеспеченным семьям, проживающим в регионах [8].

Нельзя оставить без внимания и тот факт, что с начала 70-х годов одним из важнейших достижений государственной политики США в области среднего образования стала ликвидация неравноценности образования, получаемого учащимися профессионально-технических потоков в сравнении с выпускниками, избравшими академическое направление. В немалой степени этому процессу способствовала именно общенациональная школьная модель профессиональной ориентации по проекту «Подготовка к карьере и жизни».

На современном этапе, характеризуемом глобализационными процессами и постиндустриальным развитием трудовых отношений, когда именно знания становятся капиталом и главным ресурсом экономики, когда устаревают традиционные противопоставления интеллектуального и ручного труда, академического и профессионально направленного образования, гуманитарного и естественнонаучного образования, зарубежные педагоги сосредоточены на поиске альтернативных подходов к решению «вечных» проблем. В новых условиях цель

профессионально ориентированных программ состоит не столько в помощи школьникам справиться с вопросами трудоустройства, выбора профессии, сколько в создании ситуаций, развивающих способность к самозанятости, самостоятельность, творческий и ответственный подход к делу, умение принимать решения, постоянно учиться и обновлять свои знания, т.е. развивающих чувство ответственного участия. При этом, как отмечают Р. Бэрроу, Дж. Милбурн, Р. Принг, М. Тайт, Р. Уилльямс [11; 12], цели учебных программ и интегрированных курсов должны определяться потребностями экономики страны, а также требованиями конкретных областей профессиональной деятельности, предъявляемыми к личности обучающихся; содержание обучения должно соответствовать реальным нуждам производства и общества, одновременно способствуя личностному и профессиональному развитию обучающихся, предоставляя им возможность проявить инициативу и способность к предпринимательству.

Тенденции развития профессионально ориентированного обучения на современном этапе можно сформулировать, выделив следующие черты:

— в условиях демократизации общества и систем образования в различных странах наблюдается преобладание эгалитарной перспективы развития профессионально ориентированного обучения; программы обучения перестают служить средством дискриминации молодежи по тому или иному признаку;

— существует объективная необходимость установления оптимального соотношения между «общеобразовательной» (эгалитарной) и «узкопрофессиональной» (этатоцентристской) перспективами развития образования, так как даже в условиях демократизации невозможно игнорировать инте-

ресы государства и не учитывать его социально-экономические запросы;

— «новый профессионализм», как педагогическое течение в постиндустриальную эпоху, ставит перед школой задачи формирования широкого круга надпрофессиональных компетенций, обеспечивающих активное ответственное участие ее выпускников во взрослой жизни;

— педагогические идеи «нового профессионализма» носят интегрирующий характер, что нашло отражение и в самом понятии «профессионально ориентированное» обучение: появившись как альтернативное «традиционно-академическому» обучению в конце XIX века, оно сегодня имеет тенденцию не обозначать абсолютную противоположность этого подхода, а включать его преимущества.

Более того, есть основания утверждать, что современные понятия «профессионально ориентированное обучение» в зарубежной старшей школе [9; 10; 11] и «профильное обучение», существующее в отечественной педагогике, идентичны, так как цели, задачи, содержание и общий смысл обучения носят в том и другом случаях рационалистический и одновременно личностно-направленный характер. В этой связи отечественная педагогика при проектировании эффективных путей развития российского образования на современном этапе не может не считаться с теоретическими находками и заблуждениями, практическими успехами и ошибками, накопленными зарубежными педагогами на протяжении более чем векового периода.

Библиографический список:

1. Мендлина С.Л. Теоретические проблемы образования и обучения в буржуазной педагогике конца XIX — начала XX в. // Советская педагогика, №12. — 1981. — С. 129–133.

2. Мижнев П.Г. Вопросы средней школы в Европе и ответы на них Америки. — Петроград, Книгоиздательское товарищество «Книга», 1922. — 130 с.

3. Мижнев П.Г. Средняя школа во Франции и ее реформа в XX веке. — Петроград. Изд. «Русская Школа», 1917. — 131 с.

4. Мижнев П.Г. Очерки развития и современного состояния народного образования в Англии. — С.-Петербург, 1896. — С. 1–29.

5. Пискунов А.И. Проблемы трудового обучения и воспитания в немецкой педагогике XVIII — начала XX в. — М., «Педагогика», 1976. — 296 с.

6. Салимова К.И. Актуальность проблемного исследования буржуазной педагогической мысли конца XIX — начала XX вв. // Советская педагогика, №1. — 1981. — С. 119.

7. Салимова К.И. История трудового обучения в Англии (от Томаса Мора до наших дней). — М., 1967. — 236 с.

8. Budke W.E. Career Education Practice. — Washington, 1972. — 90 p.

9. Hirschham L., Gilmore T., Newell T. Training and Learning in a Post-Industrial World // Socialization and Learning at Work: a New Approach to the Learning Process in the Workplace and Society / Ed. by Leymann H., Kornbluh H. — London: Routledge and Kegan Paul, 1989. — PP. 185–200.

10. Hoppers W. Searching for Relevance: the Development of Work Orientation in Basic Education. — Paris, Unesco, 1996. — #114. — PP. 22–28.

11. Pring R. Liberal Education and Vocational Preparation // Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul Hirst / Ed. by Barrow R., White P. — London: Routledge, 1993. — PP. 49–78.

12. Tight M. Key Concepts in Adult Education and Training. — London & New York: RoutledgeFalmer, 2002. — PP. 32–35.

Ключевые слова: элитистские концепции, элективная система, высшие народные школы, общее образование, реальное образование, дуальная система образования, реальные школы, непрерывное образование и обучение.

Keywords: elitist concepts, elective system, high schools, general education, real education, dual education, science schools, life-long learning (LLL).