

И. И. САДОВСКАЯ

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ:
первая треть XX века**

Под научной редакцией профессора С.В. Снапковской

Минск «Зорны Верасок»
Москва «Издательство “Скрипторий 2003”»

2011

УДК 37(476)(091)

ББК 74.03(4Бен)

С14

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор В. Ф. Володько

доктор педагогических наук, профессор В. Т. Кабуш

Садовская, И.И.

С14 Профессиональное мастерство учителя в теории и практике среднего образования в Беларуси: первая треть XX века: / И. И. Садовская; под науч. ред. С.В. Снапковской. – Минск : Зорны Верасок; М. : Изд-во «Скрипторий 2003», 2011. – 128 с.

ISBN 978-985-6975-58-4 (Зорны Верасок)

ISBN 978-5-98527-146-1 (Издательство «Скрипторий 2003»)

Монография посвящена проблеме профессионального мастерства учителя в теории и практике среднего образования в Беларуси первой трети XX в. Реконструирована эволюция понятия «профессиональное мастерство учителя», проанализированы и обобщены представления о мастерстве педагога, способах его формирования и путях совершенствования в теории и практике среднего образования в Беларуси первой трети XX в. Раскрыты идеи о профессиональном мастерстве учителя в педагогическом процессе средних учебных заведений Беларуси первой трети XX в., освещены формы и методы совершенствования мастерства педагогов, которые использовались в рассматриваемый период.

Адресована научным работникам, преподавателям вузов, учителям, студентам, всем, кто интересуется проблемой профессионального мастерства учителя Беларуси.

УДК 37(476)(091)

ББК 74.03(4Бен)

ISBN 978-985-6975-58-4 (Зорны Верасок)

ISBN 978-5-98527-146-1 (Издательство

«Скрипторий 2003»)

© Садовская И.И., 2011

© Оформление. Частное предприятие «Зорны Верасок»; ООО Издательство «Скрипторий 2003», 2011

ВВЕДЕНИЕ

Чтобы стать хорошим учителем, необходимы многие человеческие качества. Педагог должен быть чутким, деликатным, уметь чувствовать настроение другого человека, терпимым, щедрым, тактичным, должен проявлять теплоту во взаимоотношениях с детьми. Однако этих природных качеств явно недостаточно, чтобы стать настоящим учителем-мастером. Необходим еще и ряд таких качеств, которые учитель стремится формировать и развивать в своих учениках, но в первую очередь самом себе. Что же это за качества, которыми должен обладать учитель? К какому идеалу должен стремиться современный педагог? Что может помочь современному учителю в достижении его главной цели – качественного образования и воспитания подрастающего поколения? Что включает в себя понятие «профессиональное мастерство учителя»?

Дать ответ на эти вопросы нам поможет обращение к историко-педагогическому наследию нашей страны. Именно овладение глубоким знанием бесценного опыта может помочь педагогу отыскать собственный путь в достижении поставленной цели.

Современность, выдвигая новые идеалы педагога, обращается к историческим реалиям. Деятельность педагогов прошлого с позиций современного развития педагогики является примером профессионального мастерства на определенном этапе развития педагогической науки и практики. Исследование генезиса вопроса позволяет более глубоко осмыслить современные процессы модернизации образования на пути достижения ощутимых результатов. В этом плане очень важен инновационный опыт, накопленный отечественной школой, который может быть использован в современной массовой школьной практике [113, с.79].

Вопросы подготовки учителя, формирования и совершенствования его профессионального мастерства были всегда актуальны для педагогической науки и практики. Именно от профессионализма учителя и правильной постановки обучения в значительной мере зависит накопление учащимися знаний, развитие их способностей анализировать, логически мыслить и делать выводы [16, с. 167–168]. Развитие национальной системы образования невозможно без учёта историко-педагогического опыта, поскольку история педагогики «располагает множеством источников и данных, которые могли бы оказать существенную помощь в развитии педагогической теории и педагогической практики» [71, с. 11]. Всестороннее изучение проблемы профессионального мастерства учителя современной средней школы и его совершенствования возможно только на основе

исторической реконструкции, т.е. путем изучения генезиса этой проблемы и ее практической реализации. Уже давно общепризнанной является истина, что знание прошлого помогает глубже и всесторонне осмыслить настоящее и спрогнозировать будущее, позволяет извлечь уроки из прошлого.

Историко-педагогическое знание и образовательная практика анализируются в их единстве и взаимосвязи с современными проблемами образования и педагогической науки. Важнейшим условием совершенствования учебно-воспитательного процесса является развитие профессионального мастерства преподавателя, который был и остаётся стержневым звеном любой педагогической системы.

Совершенствование профессионального мастерства учителя неразрывно связано с достижениями в педагогической деятельности. Согласно закономерности о цикличности педагогического процесса основными этапами развития педагога в процессе самостоятельной работы являются: освоение профессии, совершенствование, утверждение и проверка системы работы, а также дальнейшее совершенствование, обобщение и передача опыта, подведение итогов. Нетрудно заметить, что совершенствование деятельности учителя занимает важнейшее место в данных циклах. В первую очередь оно связано с поиском нового, творчеством и мастерством преподавателя.

Проблема профессионального мастерства учителя в учебно-воспитательном процессе средних учебных заведений Беларуси, которой посвящено наше исследование, приобрела в рассматриваемый период особую актуальность. На рубеже XIX – XX вв. в отечественной педагогической мысли наметились представления о профессиональном мастерстве учителя. Само понятие не было еще сформулировано, так как в указанный период речь шла о требованиях, предъявляемых к учителю, его знаниям и умениям. Профессиональное мастерство рассматривалось в ракурсе проблемы подготовки учителя и осуществления им практической деятельности. Между тем сложившиеся представления о профессиональном мастерстве, на наш взгляд, можно квалифицировать и как критерии:

- наличие педагогического образования;
- предрасположенность и призвание к педагогической деятельности;
- наличие у учителя потребности в самообразовании, самоусовершенствовании и саморазвитии;
- развитие моральных и нравственных сторон собственной личности.

К началу XX в. педагогическая мысль накопила существенный опыт для дальнейшей разработки проблемы профессионального мастерства учителя и выявления критериев, путей и способов его формирования, развития и совершенствования. Необходимость применения научного подхода к изучению обозначенной проблемы была обусловлена возросшей

потребностью общества в высококвалифицированных педагогах-специалистах. Это привело к появлению дефиниции понятия «профессиональное мастерство учителя» и выделению этой проблемы, которая потребовала дальнейшей разработки.

Интерес представителей педагогической мысли Беларуси к данной проблеме основывался на предъявлении новых требований к качеству образования, возросшей потребностью общества в учителях-профессионалах. Наличие критики существовавших методов и приемов обучения и воспитания, неприемлемость их для новой школы диктовали пристальное внимание к деятельности педагога. Наметился новый подход к определению его профессионализма.

Представленное монографическое исследование является попыткой всестороннего освещения следующих вопросов:

- разработанность проблемы профессионального мастерства учителя в теории педагогической мысли Беларуси;
- состояние и основные тенденции развития среднего образования в Беларуси в первой трети XX в.;
- характеристика и определение вклада белорусских ученых-педагогов в развитие теории и практики профессионального мастерства учителя средней школы в Беларуси в исследуемый период;
- основное содержание, направления и особенности становления, развития и совершенствования профессионального мастерства в практической деятельности учителя средней школы в первой трети XX в.

В этой связи актуальность данного исследования обусловлена следующими факторами:

- недостаточная разработанность историко-педагогических аспектов проблемы и наличие социального заказа на историко-педагогическое обоснование реформирования национальной системы образования, включая все ее ступени;
- потребность в воссоздании целостной картины проблемы профессионального мастерства в теории и практике подготовки учителя средней школы в Беларуси и необходимость изучения приоритетных направлений в разработке проблемы профессионального мастерства учителя в первой трети XX в.

Глава 1. ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В ТРУДАХ БЕЛОРУССКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ

1.1. ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ» В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ

Современная историко-педагогическая литература трактует понятие «мастерство» как свойство личности, приобретаемое с опытом и являющееся высшим уровнем профессиональных умений в определенной области, достигнутым на основе гибких навыков и творческого подхода [150, с. 293]. Сущность понятия определяется также как глубокое понимание дела, сочетаемого с умением осуществлять эффективные действия в каком-либо виде профессиональных или любительских знаний [159, с. 241]. Профессиональное мастерство неразрывно связано с деятельностью субъекта и достигается при условии успешного овладения ею, при постоянной рефлексии своего труда.

Источником формирования и достижения профессионального мастерства учителя является развитие внутренней потребности самосовершенствования, самоорганизации и самореализации своих педагогических качеств и умений. Такой акцент в данной проблеме прослеживается и в истории отечественной педагогической мысли.

Первое упоминание термина «мастер» и определение деятельности учителя как «мастерство» появилось уже в середине XIII в. На территории Киевской Руси школы существовали во всех крупных и мелких городах, большинство из них организовывались при церквях и монастырях. Обучение велось церковными служителями. В городские же школы приглашались для преподавания «знатные» мастера. Именно в это время, а по мнению историков Н.А. Константинова и В.Я. Струминского, уже в середине XI в., возникла профессия учителя, которого называли «мастером грамоты» [96, с. 7]. В XIV – XV вв. школы стали появляться в крупных феодальных поместьях. К преподаванию в них привлекались странствующие учителя, которых также называли «мастерами грамоты» [15, с. 12]. Они обучали детей чтению,

письму, счету, пению и видели основную задачу в религиозно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Умение обучать детей в духе богословия, основы которого были заложены в религиозной литературе, проявилось в эпоху средневекового феодализма в профессионализме «мастера грамоты».

Великие просветители Возрождения и Реформации в Беларуси Франциск Скорина и Симон Будный не занимались непосредственно вопросами мастерства учителя, однако в контексте разработки ими проблемы совершенного человека в целом можно говорить и о формировании качеств, которые должны быть свойственны личности педагога-профессионала. Так передовые люди того времени начали осознавать значение педагогики и учительства в реальной жизни [69, с. 9]. Красной нитью проходят педагогические идеи через все труды Франциска Скорины: «Детемъ малымъ початокъ всякое доброе науки, дорослымъ помножение в науце» [188, с. 45]. В одном из своих предисловий он пишет: «В сей книзе вси лекарства душевные и телесные зупол не найдёте». Он не оговаривается, когда дважды называет себя «в науках и в лекарстве учителем» [173, с. 117]. Свою деятельность он считал апостольской [153, с. 96], так как «избранный муж, в лекарских науках доктор» предпочел профессии врача миссию просветителя и морального проповедника, посвятил себя «размножению мудрости, умения ... разуму и науки» [173, с. 74]. Печатание книг Ф. Скорина начал с Псалтыри, широко распространенной в народе и служившей наилучшим образом, по его мнению, практическому обучению грамотности на белорусском языке. Просветитель считал, что издание книг на родном языке имеет решающее значение в развитии просвещения. В этой связи он предъявил собственное требование к учителю: «Немногим учителем бывати, но более умети язык свой справовати; от него же все злые и добрые речи походят» [129, с. 9]. Ф. Скорина высоко ценил стремление к просвещению и совершенствованию, поэтому и сформулировал гуманистическую задачу «познания самого себя» как основную [67, с. 49]. Базовой ценностью в развитии взглядов на педагогическую деятельность Ф. Скорина считал Библию. На этой основе он разработал представление об идеальном человеке – умном, культурном и развитом, подготовленном к выполнению любого дела, видевшем земное назначение в служении людям, распространении гуманистических идей, воодушевлении личным примером на общественную

активность: «Да совершенен будет человек божий и на всяко дело добро уготован ...» [129, с. 10].

Значительное внимание формированию представления об идеальной личности в педагогическом процессе уделял Сымон Будный. Основой воспитания и самовоспитания он признавал труд, делая акцент на национальную гордость, богатые духовные традиции белорусского народа. В «Катехизисе» он говорил о развитии образования, культуры и языка. Главным качеством учителя, как и Ф. Скорина, признавал знание им родного языка [18, с. 75].

В качестве базовых ценностей, характерных для периода гуманизма и послуживших основой дальнейшей разработки требований, предъявляемых к деятельности педагога можно выделить:

- потребность в интеллектуальном, моральном, духовном и физическом самосовершенствовании;
- признание своего назначения в служении людям, распространение передовых идей своего времени;
- стремление своей трудоспособностью воодушевлять на личную и общественную активность;
- гуманное отношение и любовь к детям, умение развивать в них пытливость и стремление к сознательному усвоению знаний;
- национальная гордость.

На территории Беларуси в период контрреформации существовали иезуитские школы, отличавшиеся четкой организацией, осуществлявшие систематическую подготовку учителей. Иезуитский орден создал свое учение об учителе [72, с. 27]. Оно основывалось на авторитете учителя, который должен был знать каждого воспитанника, влиять на формирование его мировоззрения, иметь хорошо поставленный голос, быть хорошим оратором. Основными слагаемыми его деятельности были руководство, запрет и приказ.

Дальнейшее развитие понятия «мастерство учителя» прослеживается в период становления педагогической мысли в Беларуси во второй половине XVII в. Весомый вклад в развитие белорусской педагогической мысли внес видный просветитель Симеон Полоцкий. «Учительное начало», по мнению исследователя Л.У. Звонарёвой, является доминантой творчества С. Полоцкого [69, с. 10]. В книгах «Обед

душевный», «Вечеря душевная» он изложил свои педагогические идеи. В предисловии к сборнику «Обед душевный» он, как и Ф. Скорина, уподобил себя врачу, который «палит и режет», будучи уверен, что «горячая и горькая» пища духовная послужит «во пользу народную» [156, с. 170], поможет воспитать совершенного человека. С. Полоцкий одним из первых обратил внимание на роль учителя и его место в школе в своих стихотворениях «Учитель», «Учение», «Учитися и учить», «Учяй, а не творяй» и др., акцентировав и вопросы педагогического мастерства: «Иже хочет учитель человеком быть, долженствует три вещи всячески хранить ...» [218, с. 369]. Только того можно назвать учителем, кто сам обладает достаточными знаниями, искусен в изложении своего предмета, любит сердцем свой труд и учеников: «... сия храняй учитель, благий наречется, спасаяй человеки, сам богом спасется» [218, с. 369]. Суть понятия «учитель» им еще не раскрыта, он только обратился к нему, назвал качества учителя и предъявил к нему свои требования: умелость, краткость и доступность в изложении материала, правдивость, способность склонять детей к добрым делам, быть для них авторитетом и т.п. [155, с. 73–74].

В XVI – XVII вв. были созданы братские школы, уставы которых регламентировали поведение учителей на уроке, в школе и за ее пределами. Сначала учитель излагал свои педагогические взгляды, а затем выбирался на общих собраниях братства [128, с. 66]. Он должен был не только «быть благочестив, рассудителен, смиренно мудр, кроток, воздержлив ... во всё представляя собою образец благих дел», но и «и учить и любить детей всех одинаково, ... учить их, сколько кто по силам научиться может...» [128, с. 147–148].

Попыткой формирования профессионального мастерства учителя на практике может послужить организация педагогического процесса в Слуцкой школе. Устав, изданный в 1628 г., – старейший документ такого рода в Беларуси. Учебно-воспитательный процесс основывался на четком отборе педагогического персонала школы через предъявляемые к ним требования. В уставе говорилось, что школа является «мастерской человеческих душ», поэтому работать с учениками могут только образованные и искренние учителя, которые могут и хотят обучать умело, проникновенно и методически [15, с. 100]. Учитель должен прилагать все силы для обучения школьников всему тому, что подлежит изучению. Умело передавая знания, он должен пользоваться учебным пособием и основываться на правилах и хороших

примерах. Лестью и ухищрениями нельзя достичь результатов в обучении. Впервые было упомянуто знание методики как условия формирования профессионального мастерства учителя и успешной организации учебного процесса.

В эпоху Просвещения центром науки и культуры была Виленская академия, преобразованная в 1773 г. в Главную школу Великого княжества Литовского. В 1803 г. академия была реорганизована в Виленский университет [15, с. 17], который стал центром просвещения в Западном крае. К сожалению, в университете не был выработан единый подход к педагогике и педагогическим наукам. Филолог Гордек, например, признавал необходимость преподавания педагогических наук будущим учителям, а ректор университета Ян Снядецкий не соглашался, полагая, что единственного подхода в этом не должно быть, так как каждый ученый по-своему учит, как преподавать его предмет, отрицая этим возможность формирования профессионализма учителя [15, с. 19].

Значительные шаги в области подготовки учителя в начале в XIX в. были предприняты попечителем Белорусского учебного округа Григорием Карташевским. В 1834 г. в Витебске по его инициативе была создана первая в истории Беларуси семинария для подготовки учителей начальных школ, приготовительных классов гимназий и уездных училищ. Главным критерием отбора абитуриентов для их дальнейшего обучения в Московском и Петербургском университетах он считал наличие способностей к педагогической деятельности и дальнейшему обучению [15, с. 177]. Пути совершенствования профессиональной деятельности учителя он видел в знании им методики преподаваемого предмета и умении успешно реализовывать ее на уроках, в обмене учителями методическим опытом. Обязательным моментом в учительском деле он считал понимание психологии детей, особенностей их возрастного развития: «...старайтесь более читать им занимательные, легкие и удобовразумительные по их возрасту статьи...» [15, с. 177].

Видным представителем педагогической мысли Беларуси в последней четверти XVIII – первой половины XIX вв. был Казимир Нарбут. В произведении «Логика, или Наука о размышлении и рассуждении», в написанных им разделах для школьного кодекса «Устав парафиальных школ» и «Об инспектировании (визитации) школ» он выразил свои образовательные идеи. По его мнению, многие неразрешимые беды и проблемы возникают из-за несовершенства учителей, которые порой сами не знают

того, чему хотят научить, не владеют методами обучения. Недостатком некоторых учителей он считал неумение ими отобрать полезное знание и обучать детей только нужным вещам, которые им смогут пригодиться позже. По его представлениям, учитель воспитывает учеников подобных себе, поэтому он не должен быть тщеславным, развязным в речах, слишком строгим или вообще «плохих нравов» во всех отношениях. Необходимы такие учителя, которые владеют прирожденными способностями к учительскому труду, обладают волей, старанием и порядочностью, подготовлены к преподаванию предмета предшествующими науками [15, с. 147]. С большей охотой и точнее, по его мнению, выполнять свои обязанности будет тот, кто сам будет обучен этому. Большое внимание он уделял личности педагога, акцентировал гуманное обращение учителей с учениками, уважение их личного достоинства: «Учитель не должен обзывать их оскорбительными словами, подвергать телесным наказаниям... должен узнавать об их болезнях и других огорчениях и требовать помощи им со стороны владельцев или арендаторов имений» [61, с. 34]. По мнению Казимира Нарбута, мастерство учителя складывается из таких компонентов, как:

- основательная научная подготовка;
- знание методики и методов преподавания предмета обучения;
- наличие способности и желания выполнять труд преподавателя;
- обладание безупречными личностными характеристиками.

Яркой личностью, проявившей себя на ниве просветительского труда в конце XIX ст., был Михаил Васильевич Родевич. В статьях «Белорусские народные школы», «Несколько слов об учительских институтах» и др. им затронуты вопросы совершенствования мастерства учителя. Достичь поставленных целей в обучении и воспитании, по его мнению, можно только при наличии разработанного разумного распорядка в учебном заведении, которое он рассматривал как основу успешной деятельности учителя и формирования его мастерства. В качестве условия он выделил взаимоотношение педагогов и воспитанников, деятельность и поведение самого учителя, его материальную независимость. Мастерство в учительском деле, согласно его воззрениям, достигается при умелом, тактичном использовании методики преподаваемого предмета и совершенствовании моральных личностных качеств и поведения.

На рубеже XIX – XX вв. в отечественной педагогической мысли обозначились представления о профессиональном мастерстве учителя. Не было сформулировано только само понятие «профессиональное мастерство», так как в указанный период речь шла о требованиях, предъявляемых к моральным и нравственным качествам учителя, его знаниям и умениям. Мастерство учителя рассматривалось в ракурсе проблемы подготовки учителя и непосредственного осуществления им практической деятельности.

Сложившиеся к началу XX в. представления о профессиональном мастерстве можно рассматривать и как критерии, и как требования, предъявляемые к деятельности учителя. Это:

- наличие основательного педагогического образования;
- предрасположенность и призвание к педагогической деятельности;
- потребность в самообразовании, саморазвитии и самосовершенствовании;
- развитие моральных и нравственных сторон своей личности.

Проследив эволюцию понятия «мастерство учителя», можно утверждать, что на рубеже XIX – XX вв. в отечественной педагогической мысли накопился существенный опыт для дальнейшей разработки вопроса. Выявление критериев и уровней профессионального мастерства, путей и способов его формирования, развития и совершенствования требовали углубленного изучения и теоретического обоснования. Необходимость применения научного подхода к исследуемой проблеме, выявлению критериев профессионального мастерства, его уровней и способов была обусловлена также возросшей потребностью общества в высококвалифицированных педагогах-специалистах. Это привело в начале XX в. к формированию понятия «профессиональное мастерство», которое представлялось как высокий уровень профессионализма учителя.

1.2. ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ» В ТРУДАХ ВИДНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ

Весомый вклад в осмысление сущности педагогического мастерства и его структуры, развитие идей о его формировании внесли российские педагоги.

Так, существенный вклад в зарождение и развитие взглядов на проблему в XIX в. внесли К.Д. Ушинский [209]; А.И. Герцен [46]; Н.А. Добролюбов [58]; В.Г. Белинский [25]; Л.Н. Толстой [205];

К.Д. Ушинский рассматривал становление и развитие высокого уровня профессиональной деятельности учителя в соотношении педагогической теории и практики. Так, он указывал на «неравенство искусства воспитания» среди учителей-практиков [209, с. 141]. Тем не менее это неравенство им не отождествляется с опытностью, которая некоторыми педагогами рассматривалась лишь как количество лет, «проведенных на педагогическом поприще» [209, с. 141]. Педагогическая опытность – это «большее или меньшее количество фактов воспитания, пережитых воспитателем, но фактов, которые произвели на ум педагога впечатление, были осмыслены им с последующей классификацией и обобщением, сделались мыслью, и уже сама эта мысль, а не самый факт, становится правилом воспитательной деятельности педагога » [209, с. 142]. Т.е. лишь опытность, основанная на знании педагогической теории, может обеспечить высокий уровень выполнения профессиональной деятельности.

Называя педагогику искусством, он пришел к выводу, что высокий уровень искусства обучения и воспитания может быть обеспечен при:

- изучении учителем закономерностей развивающейся личности на основе знаний психолого-педагогической теории;
- овладении учителем методами, приемами, умениями и навыками применения педагогической теории на практике.

Ведущими факторами в деле совершенствования искусства обучения и воспитания он считал личностные качества педагога: наличие педагогических убеждений, высокий уровень личностного развития.

Идеи К.Д. Ушинского о совершенствовании профессиональной деятельности учителя легли в основу развития теории активизации познавательной деятельности учащихся и позволили ученым XX в. глубже определить содержание профессионального мастерства учителя.

А.И. Герцен впервые правильно определил значение авторитета учителя в процессе воспитания ребенка. В его основе лежат высокая нравственность педагога, любовь к детям, умение создать условия для саморазвития личности воспитанника [46, с. 132–188].

Н.А. Добролюбов отмечал значимость настоящего авторитета педагога. В это понятие он вкладывал наличие образования, образец нравственности, любовь к детям и уважение их прав [58, с. 353–372].

В.Г. Белинский связывал успешность обучения с наличием и глубоким осознанием педагогом ответственности за воспитанников и своё дело, наличием у него глубоких знаний, «дарований, умения и опытности» [134, с. 153].

Л.Н. Толстой подчеркивал, что мастерство педагога в большей степени зависит от его личностных качеств, знаний и умений, так как личность учителя и ее влияние на воспитанника огромны, поэтому учителя никогда не заменит педагогическая техника. Л.Н. Толстой писал: «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец и мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [205, с. 289–292].

В начале XX вв. к проблеме профессионального мастерства учителя и его формирования обратились единомышленники и последователи К.Д. Ушинского – В.И. Водовозов [39]; П.Ф. Каптерев [79; 80]; А.С. Макаренко [122].

В.И. Водовозов выделил личностные качества как важнейшие факторы совершенствования искусства обучения и воспитания. Значимыми он считал высокую нравственность, даровитость, наблюдательность ума, дружелюбие, внутреннюю убежденность в общественной значимости и важности своего дела, твердость в достижении профессиональной цели [39, с. 349–354].

П.Ф. Каптерев связывал успешность обучения с глубокими профессиональными знаниями учителя. Они включают не только знание преподаваемой дисциплины, но и

психологии и педагогики, а также знания методического характера. «Невозможно учить с успехом детей, не зная, что такое вообще дети, каковы их особенности по сравнению с взрослыми, – рассуждает далее П.Ф. Каптерев, – и не зная, кроме того, обучаемых детей в частности; невозможно с успехом обучать науке, не зная её основательно; невозможно с успехом учить по известному методу, не овладев этим методом, не сделав его своим достоянием» [80, с. 38]. Важнейшим качеством педагога, которое обуславливает совершенствование мастерства обучения и воспитания, является умение постоянно работать над собой, своим собственным развитием и совершенствованием. П.Ф. Каптерев указывал на то, что учитель, чуждый образовательной работы, «стоит в стороне от культуры, от трудов по её усвоению и личному усовершенствованию», не может успешно обучать и воспитывать других [80, с. 601].

А.С. Макаренко стал одним из первых широко применять в теории и практике понятие «педагогическое мастерство». Он неоднократно подчеркивал, что успех обучения и воспитания может обеспечить такой учитель, который проявляет ответственное отношение к выполнению своих профессиональных обязанностей, усердие в работе и педагогическое мастерство: «Я на опыте пришел к убеждению, что решает вопрос мастерство, основанное на умении и квалификации» [122, с. 395].

На этапе осмысления сущности и структуры профессионального мастерства учителя, развития идеи его становления и формирования учеными выделены различные направления в исследовании проблемы:

- исследование историко-педагогических аспектов и разработка теоретических основ проблемы профессионального мастерства (Ш.И. Ганелин [45]; Н.А. Константинов [89]; З.А. Пастухова [149] и др.);
- осмысление понятия «профессиональное мастерство учителя», его структуры и способов формирования (О.А. Абдуллина [2]; Ю.П. Азаров [5–12]; Л.М. Ахмедзянова [20]; И.Д. Багаева [22]; Л.А. Байко [23]; Л.А. Байкова [152]; Т.А. Воробьева [40]; Е.Ф. Востроилова [41; 42]; Ф.Н. Гоноболин [52]; В.А. Крутецкий [100]; Н.В. Кузьмина [102–105]; Ю.Л. Львова [119; 120]; Л.В. Мудрик [132]; Н.А. Неудахина [135]; В.А. Сластенин [174–177]; Г.И. Хозяинов [217]; А.И. Щербаков [226; 227]; Л.Б. Шнейдер [229]; Н.Е. Щуркова [232] и др.);

- исследование отдельных аспектов становления и развития личности педагога, его профессионального мастерства (Л.М. Ахполова [21]; Л.Н. Кондратенко [87]; В.И. Коцубинский [91] и др.);

- изучение истории становления и развития профессионального мастерства учителя (Л.В. Бондарук [34; 35]; О.Н. Федиско [210; 211] и др.).

Как объект исследования профессиональное мастерство учителя подвергается анализу в трудах педагогов и психологов (И.А. Зязюн [143]; И.Ф. Кривонос [98]; И.Е. Синица [171; 172]; Н.Н. Тарасевич [199; 200] и др.). Они концентрируют внимание на изучении вопросов сущности и структуры педагогического мастерства, формировании педагогических способностей и педагогической техники будущих учителей.

Анализ их трудов по вопросам профессионального мастерства учителя позволяет нам выделить два этапа в исследовании проблемы:

- первый – зарождение и развитие взглядов на проблему о роли учителя и воздействии его личности на учеников, а также становление профессионального мастерства учителя;

- второй – осмысление сущности профессионального мастерства учителя, его структуры, развитие идей о его становлении и формировании.

Новый этап в изучении проблемы профессионального мастерства учителя, начавшийся в конце 50-х гг., осуществлялся по нескольким направлениям:

- исследование сущности и структуры профессионального мастерства учителя (А.Н. Березовин [28; 29]; К.В. Гавриловец [43; 44]; А.А. Гримоть [54]; В.Т. Кабуш [73]; И.И. Казимирская [75; 76]; А.И. Кочетов [92]; Н.В. Кухарев [106–112]; Н.А. Масюкова [124]; И.И. Рыданова [162; 163]; Н.К. Степаненков [189]; И.Ф. Харламов [213; 215; 216] и др.);

- разработка вопросов профессиональной пригодности как предпосылки формирования профессионального мастерства учителя (К.В. Вербова [38]; А.Т. Короткевич [90]; И.Ф. Харламов [213–216]; Т.А. Шингерей [228; 231] и др.);

- профессионально-педагогическая подготовка учителя в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза как основы развития учительского профессионализма (Б.А. Бенедиктов [26]; В.В. Буткевич [36; 37]; А.А. Гримоть [54]; В.П. Горленко [53]; А.И. Жук [66]; И.И. Казимирская [75; 76]; С.В. Кондратьева [88; 38]; Б.В. Пальчевский [145]; Р.С. Пионова [157]; А.П. Сманцер [178–180]; В.П.

Тарантей [198]; Л.Н. Тихонов [151]; И.Ф. Харламов [213–216]; И.И. Цыркун [222–224] и др.);

- историко-педагогическое освещение отдельных аспектов процесса педагогического труда (Н.В. Каменская [78]; А.И. Кравцов [94]; Е.К. Новик [136]; Г.Г. Сенкевич и А.В. Трухан [195–197]; С.В. Снапковская [182–184; 186 и др.]).

Так, Н.В. Каменская в научных трудах акцентировала внимание на исторических аспектах становления народного образования в Беларуси.

А.И. Кравцов исследовал образовательную политику и выявил особенности развития педагогического образования в Беларуси в дооктябрьский период.

Е.К. Новик проанализировал работу партийных организаций Беларуси по формированию педагогических кадров для общеобразовательных школ, высших, средних специальных и профессионально-технических учебных заведений. Он охарактеризовал также формы и методы партийного руководства по совершенствованию структуры и работы учебных заведений, повышению идейно-политического уровня и профессионального мастерства кадров народного образования в 1917 – 1941 гг.

В работах Г.Г. Сенкевич и А.В. Трухан освещаются преимущественно вопросы организации учебно-воспитательного процесса и деятельности учительских семинарий.

Кандидатская и докторская диссертации С.В. Снапковской посвящены вопросам образовательной политики царизма, педагогического движения и педагогической мысли в Беларуси в конце XIX – начале XX в. С современных научных позиций исследованы состояние, основные направления и тенденции в развитии школы, раскрыты идеологические основы школьной политики и пути ее реализации, проанализированы особенности национальной школы в тесной связи с процессом возрождения.

В конце 80-х – начале 90-х гг. XX в. была, таким образом, осуществлена попытка использования новых подходов к изучению истории образования и педагогической мысли в Беларуси. Вышеперечисленные авторы главное внимание в своих трудах уделили исследованию динамики исторического развития школьного образования и педагогической мысли, проблеме же профессионального мастерства учителя отвели незначительное место.

В работах исследователей истории педагогики и образования (Е.Г. Андреева [13; 14]; И.П. Делендик [56]) сосредоточено внимание на определении основных тенденций в развитии народного образования, затронуты вопросы подготовки и положения учительства, педагогического движения и т. д.

Историко-педагогические аспекты, связанные с проблемами образования в Беларуси и профессионального мастерства учителя, нашли отражение в диссертационных исследованиях и публикациях Е.Л. Евдокимовой [62; 63]; В.Н. Лухверчика [114–117]; Л.Л. Подольной [154]; Т.Н. Савенко [165; 166].

Так, в работах Е.Л. Евдокимовой проанализированы исторический опыт, тенденции и особенности развития гимназического образования в Беларуси в XIX – начале XX вв. Исследователь В.Н. Лухверчик внёс определённый вклад в изучение вопросов педагогической подготовки учителей, исследовал проблему становления и развития среднего педагогического образования в Беларуси во второй половине XIX – начале XX вв. Л.Л. Подольная осветила проблему профессионального мастерства учителя в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского. Теоретическое исследование Т.Н. Савенко посвящено вопросам формирования профессионального мастерства учителя в трудах педагогов Беларуси 50 – 90-е гг. XX в.

Тем не менее анализ научных трудов по проблеме профессионального мастерства учителя свидетельствует об отсутствии исследований, специально посвящённых освещению генезиса данной проблемы в теории и практике подготовки учителя средней школы на материале Беларуси первой трети XX в.

Таким образом, проблема профессионального мастерства учителя находится в поле зрения ученых и Беларуси и России. Рассматривая различные аспекты данной проблемы, они тем не менее не затрагивают вопрос об изучении ее генезиса в теории и практике функционирования учебных заведений Беларуси.

До настоящего времени недостаточное внимание уделялось изучению истории зарождения и развития теоретических взглядов ученых-педагогов Беларуси на проблему становления профессионального мастерства учителя в практической деятельности средних учебных заведений Беларуси. Неполно представлена в исследованиях рефлексия позитивных достижений, не используемых в современной теории и практике формирования профессионального мастерства учителя. Будучи особым и самостоятельным предметом исследования профессиональное мастерство

учителя средней школы Беларуси в первой трети XX в. никем специально не изучалось.

Исследование генезиса всех этапов проблемы является тем не менее одним из важнейших условий становления, развития и совершенствования профессионального мастерства современного педагога. Педагогически грамотная интерпретация ситуаций, возникающих в процессе формирования профессионального мастерства учителя, а также прогноз перспектив дальнейшего развития и совершенствования его профессионализма возможен лишь при условии исторической реконструкции проблемы.

1.3. ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ» В БЕЛАРУСИ

В конце XIX – начале XX вв. в экономике, промышленности и социальной сфере Беларуси, вступившей на путь капиталистических отношений, происходили прогрессивные изменения, затронувшие коренным образом и сферу образования. Проявилось обостряющееся противоречие между существующей системой среднего образования и требованиями жизни, так как отсталость школы становилась тормозом на пути экономического развития [230, с. 80].

Свою несостоятельность во многих отношениях доказывала классическая гимназия: ее внутренний распорядок, методы обучения и воспитания вызывали массовые протесты учащихся и общественности. Бюрократический характер, классицизм и разрыв между средней и высшей ступенями образования отмечались как основные недостатки средней школы на стыке столетий.

Однако реформирование системы среднего образования повлекло за собой необходимость разработки важной проблемы для успешного осуществления учебно-воспитательного дела – основ теоретической и практической подготовки учителей, развития и совершенствования их профессионального мастерства.

Резкой критике подвергались многие активно использовавшиеся в конце XIX – начале XX вв. методы и приемы обучения и воспитания. В упрек учебно-воспитательному делу ставилось отсутствие направленности обучения на развитие

познавательных сил и способностей в процессе формирования активности и самостоятельности учащихся. Неудовлетворенность постановкой учебного дела в средней школе была вызвана также царившим духом подавления детской личности, применением насилия и процветанием формализма.

Недовольство общественности вызывала и профессиональная деятельность гимназических учителей. В качестве недостатков отмечались повышенный педантизм, формализм и репродуктивность в обучении, игнорирование познавательных запросов и интересов учащихся, применение насилия, перегрузка значительным объёмом домашних заданий, часто требующих лишь механического запоминания [210, с. 3].

Таким образом, необходимость реформирования системы среднего образования явилась предпосылкой пересмотра состояния дела по теоретической и практической подготовке гимназических педагогов. Актуальность приобрел вопрос разработки путей совершенствования профессионального мастерства учителя. Обращение к данной проблеме было обусловлено следующими факторами:

- ростом сети средних учебных заведений;
- отсутствием на территории Беларуси в начале ушедшего столетия высшего педагогического заведения;
- предъявлением обществом повышенных требований к среднему образованию;
- изменением роли гимназического учителя в обществе и представлений о его профессиональных и личных качествах;
- стремлением самих учителей профессионально выполнять свои педагогические функции в соответствии с социальными потребностями и заказами индустриального общества.

Внимание к теоретической разработке профессионального мастерства учителя средней школы было вызвано в первую очередь отсутствием на территории Беларуси высших учебных заведений, готовивших учителей городских училищ и средних школ. Существовавшие в 1905 – 1916 гг. учительские семинарии готовили учителей начальной школы. Открытые в эти годы учительские институты (Витебск, Могилев, Минск) не были высшими учебными заведениями и готовили учителей для начальных школ повышенного типа. Лишь в 1914 г. Минский учительский институт

получил право выпускать наряду с учителями высших начальных училищ учителей гимназий [62, с. 64]. (Подробнее вопрос рассматривается в гл. 2, п. 2.3).

Белорусские учителя получали высшее педагогическое образование в Москве, Петербурге, Киеве и других университетских городах России [182, с. 19]. С 1914 г. в условиях дефицита подготовки педагогических кадров стали организовываться одногодичные и краткосрочные государственные и частные педагогические курсы [62, с. 65]. Встречавшиеся в гимназических учреждениях «случайные», посредственные учителя – следствие постоянно испытываемого гимназиями недостатка педагогических кадров, несовершенства организации педагогического образования учителей в Беларуси [62, с. 74]. Многие преподаватели, работавшие в средних школах, не имели специального педагогического образования.

Острая потребность в пересмотре содержательно-организационных форм подготовки педагогических кадров, а также направлений становления, развития и совершенствования их профессионального мастерства в практической деятельности обуславливалась, как отмечают современные исследователи, и тем, что учительство было одной из слагаемых социально-политической борьбы против самодержавия за переустройство общественной жизни в целом. Обращение к проблеме совершенствования профессионального мастерства в практической деятельности стало главным направлением научных поисков педагогов-теоретиков и учителей-практиков в исследуемый период.

В рассматриваемый период не проводилось четкого разграничения между потребностями в приобретении педагогической квалификации через освоение дополнительных программ и потребностями в росте и совершенствовании педагогического мастерства. Понятия «развитие» и «совершенствование педагогического мастерства», «педагогическая переподготовка» и «повышение педагогической квалификации», по утверждению некоторых исследователей, отождествлялись, причём профессиональная подготовка не рассматривалась как единственное условие высокого качества деятельности учителя. (О развитии данного вопроса см. в гл. 1, п. 1.4 и 1.5).

Передовые ученые-педагоги и учителя-практики выступали за создание новой, демократической системы образования, основанной на гуманном отношении к

ребенку, на признании личности школьника как основной ценности в обучении и воспитании.

Интерес к личности школьника, стремление признать его индивидуальность и познать во всех проявлениях, изменить авторитарные отношения учителя и учащихся способствовали формированию новых представлений о деятельности педагога, обусловили новый подход к определению его профессионального мастерства.

Основу новых представлений о теоретической и практической деятельности учителя-мастера составляли сочетание специальных научных, педагогических и методических знаний, а также воспитание в себе таких личностных качеств, как гуманность, справедливость, педагогический такт и культура общения. Наличие потребности в самообразовании, саморазвитии и самосовершенствовании являлось основной при определении профессионального мастерства учителя.

1.4. РАЗРАБОТКА ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В ТРУДАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ БЕЛАРУСИ (1900 – 1917)

Возросшая потребность общества в учителях-профессионалах, равно как и предъявление новых требований к качеству образования, обусловили интерес представителей педагогической мысли Беларуси к исследуемой проблеме. Критика существовавших методов и приемов обучения и воспитания, неприемлемость их для новой школы вызвали необходимость пересмотра деятельности учителя, наметился новый подход к определению его профессионализма [210, с. 11]. Основой для разработки проблемы, выявления критериев и уровней, а также путей и способов формирования, развития и совершенствования профессионального мастерства послужили накопившиеся к началу XX в. педагогические воззрения.

Основываясь на идеях таких представителей отечественной педагогической мысли, как Франциск Скорина, Сымон Будный, Симеон Полоцкий, Казимир Нарбут и др., педагоги дореволюционной Беларуси внесли в содержание этой проблемы свои

взгляды, толкования. Термин «профессиональное мастерство» еще не получил широкого употребления, но глубокое понимание учеными-педагогами взаимосвязи качественной преподавательской работы и результатов учебно-воспитательного дела позволяют нам судить о том, что вкладывалось ими в понятие «профессиональное мастерство».

Проблема мастерства учителя в педагогических взглядах **Адама Егоровича Богдановича (20.03.1862 – 16.04.1940)** сформировалась и получила свое развитие уже в конце XIX в. Основу совершенствования учительского мастерства он видел в талантливости педагога, в степени его подготовленности к учительскому делу, умении преподавать, т. е. в наличии методических знаний. Научная подготовка учителя должна заключаться не только в знании преподаваемого им предмета, но и в общих познаниях других наук, знании дидактики и психологии детей. Профессионального совершенства сможет достигнуть только тот учитель, который сумеет заслужить авторитет, стать примером для учеников. Назвать мастером можно учителя, который занимается самообразованием, является образцом для учеников и развивает тем самым у них стремление к самостоятельному приобретению знаний [31, с. 3].

Богатый запас знаний А.Е. Богдановичу в области данного вопроса достался, по его признанию, благодаря самообразованию, книгам и упорному труду [13, с. 36]. Уже на рубеже XIX – XX вв. он обратился к обозначенной проблеме в педагогических статьях, обобщая свой опыт, полученный в процессе педагогической практической работы [30; 31]. К учителям он относился строго, как и к самому себе, придерживался правила «каков учитель, такова и школа» [30, с. 2]. Им подчеркивалось, что успехи учащихся зависят от преподавателей, «от их степени подготовленности к своему делу, от их талантливости как педагогов, от умения преподавать» [31, с. 3]. Изучая причины недостатков, имевших место в дореволюционной гимназии (муштра, палочная дисциплина, антипедагогические приемы обучения, перегруженность программ), он затрагивал злободневный вопрос научной подготовки учителей, так как почти все преподаватели средних учебных заведений не имели педагогического образования [15, с. 236]. Просветитель требовал от учителей широкой эрудиции, знаний из разных областей науки, придавал большое значение авторитету, личному примеру, творческому отношению к деятельности.

Научная подготовка, знание дидактики, глубокое понимание психологии детей рассматривались им как основные слагаемые профессионального мастерства учителя. Он объяснял также значение самообразования в достижении вершин учительской деятельности. Проявление мастерства он видел в умелом исполнении основной педагогической задачи – развитии умственных способностей учеников и их мышления, воспитании стремления самостоятельно приобретать знания.

Особое место в своих взглядах на проблему мастерства учителя он отводил «рациональному преподаванию» [15, с. 237]. Сущность этого понятия в понимании А.Е. Богдановича заключается в гармоническом развитии способностей ученика. Отмечая, что учителя порой требуют лишь заучивания наизусть заданного, не обращают внимания на сознательность усвоения урока, он утверждал, что при таком отношении к делу игнорируется уровень развития ученика, отводится место лишь механическому запоминанию. При «рациональном преподавании», считал педагог, не может и не должно быть разницы между учениками, не может и не должно быть неуспевающих школьников.

По мнению А.Е. Богдановича, профессиональное мастерство педагога определяется как «рациональное преподавание», направленное на развитие учеников, воспитание в них стремления самостоятельно приобретать знания. Им выделены такие слагаемые профессионального мастерства, как:

- педагогический талант;
- авторитет;
- личный пример;
- творческое отношение к делу;
- широкая эрудиция.

Необходимыми условиями профессионального роста А.Е. Богданович считал:

- педагогическое образование;
- знание методики преподавания учебного предмета;
- самообразование учителя;
- умение воздействовать на учеников своей личностью.

Путь достижения вершин педагогического мастерства и его совершенствования виделся ему в наличии педагогического образования и дальнейшее его развитие посредством самообразования.

Педагог-методист **Константин Васильевич Ельницкий (1840 – 1917)** в начале прошлого столетия в основу своих теоретических взглядов на проблему подготовки учителя к преподавательской деятельности и формирования его профессионального мастерства положил также собственный практический опыт. Он указывал на те положительные качества, которыми должен обладать учитель-мастер, без которых невозможно «освещать жизненный путь других» [18, с. 485]. Личность учителя, по его мнению, обуславливает успех процесса обучения [210, с. 14]. Развитие же значимых для педагогической работы личностных качеств – неременное условие формирования профессионального мастерства.

К.В. Ельницкий выделил такие необходимые качества для овладения учительским мастерством, как заинтересованность педагога в успешном результате своей деятельности, любовь к ученикам. Он обратил внимание именно на разумную любовь к ученикам, которая позволяет учителю не баловать их, а руководствоваться в своей деятельности знаниями и педагогическим тактом. Разумная любовь позволяет учителю быть образцом трудолюбия, в полной мере строгим и справедливым, не потворствовать капризам детей, а проявлять самообладание, ни в коем случае не унижать их гордость.

Следует отметить, что ядром процесса обучения и воспитания педагог считал родной язык как источник духовности и культуры народа. Безупречное владение родным языком способствует повышению уровня преподавательской деятельности и гуманизации педагогического процесса в целом [212, с. 17].

Мастерство педагога в идеях К.В. Ельницкого трактуется как отказ от шаблона и трафаретности в организации и проведении уроков, стремление учителя к творческому осмыслению педагогического опыта предшествующих поколений [212, с. 17]. По его мнению, постижение учительского мастерства невозможно без соблюдения следующих условий:

- безупречного владения родным языком обучаемых детей;
- заинтересованности в успехе своей деятельности;
- любви к ученикам;
- педагогического такта;
- трудолюбия и самообладания учителя;
- живости и эмоциональности учителя при проведении уроков;

- находчивости и изобретательности учителя в процессе обучения.

Пути формирования мастерства виделись просветителю в умелом совершенствовании самим педагогом своих личностных качеств, играющих важнейшую роль в успешном исполнении педагогической деятельности (владение речью, манера общения и т.д.).

Педагог **Михаил Васильевич Родевич (1838 – пасля 1917)**, как и его предшественники, имел основательный педагогический практический опыт: работал в мужских и женских гимназиях Виленского учебного округа, а в 1870 г. был назначен инспектором Виленской дирекции народных училищ [18, с. 339]. Собственный опыт, наблюдения и идеи он изложил в педагогических работах: «Купцы – реформаторы гимназий», «В народной школе», «Белорусские народные школы», «Несколько слов об учительских институтах», «Единица (из воспоминаний учителя)», «На уроках (из записок учителя)» и др. [15, с. 212]. Особое внимание в воспитании детей он обращал на взаимоотношения педагогов и воспитанников, деятельность учителя и его поведение, умение воздействовать на учеников, умелое и тактичное применение методов убеждения и разъяснения [18, с. 339]. Развитость учеников и хорошее овладение знаниями педагог объяснял не только наличием у них природных задатков, но и хорошей подготовкой учителей [15, с. 213].

По мнению М.В. Родевича, педагогическое мастерство проявляется в умело налаженном взаимоотношении учащего и учащихся, что позволяет учителю достигать наилучших результатов в преподнесении знаний своим ученикам. Мастерство, следовательно, состоит из следующих компонентов:

- взаимоотношения педагогов и воспитанников;
- поведения педагога;
- тактичного и умелого использования методов и приемов обучения;
- глубокой подготовки в области преподаваемого предмета.

Просветитель **Федот Андреевич Кудринский (19.2(3.3).1867 – 1933)** (в педагогической печати Виленского учебного округа выступал под псевдонимом **Богдан Степанец**) опубликовал в предреволюционный период ряд статей по проблемам образования. Улучшение качества образования он связывал с повышением уровня педагогической подготовки учителей. По его мнению, преподавать – значит давать ученикам фактические полезные знания, развивать их умственные

способности, интерес к знаниям и обучать самостоятельно приобретать их. Качество выполнения этих задач зависит от деятельности учителя, умелого использования им приемов обучения. Причину низкой эффективности учительской деятельности он объяснял перегруженностью учебных планов, формализмом в обучении, «плохим обращением» педагогов с учащимися. В своих педагогических трудах он указывал на необходимость обязательного вооружения будущих учителей знаниями о новейших достижениях в области педагогики и психологии, на внедрение новых методов обучения. Повышению мастерства, по его мнению, содействует изучение педагогического наследия известных ученых, педагогов. В связи с этим он написал ряд работ, посвященных анализу педагогического опыта его предшественников. Педагог полагал, что мастерство учителя проявляется в благожелательном отношении к детям, вере в их возможности, развитии творческих способностей. Владение умением увидеть предрасположенность ученика, отгадать реальное призвание воспитанника, подготовить его к будущему – это и есть мастерство [15, с. 247]. Он считал, что задача учителя состоит в необходимости развить по возможности все стороны душевных и физических потребностей учащегося, чтобы дать возможность ученику найти свое место в обществе. Мастерство учителя – это и умение найти индивидуальный подход ко всем ученикам. Ф.А. Кудринский подчеркивал, что опытный учитель-мастер может и должен найти средства влиять на каждого из своих учеников, не пренебрегать плохими школьниками. В рассказе «Первый урок о любви» старый учитель говорит, что нужно не наличие способностей учеников, а пребывание их в классе. «А дальше уже – дело учителя» [101, с. 14]. Важную роль играет именно авторитет педагога – то доверие и уважение, которое сумел возбудить учитель своей личностью. Он должен поддерживать в учениках оживление, внимание и работу мысли. Ученики – это вены и артерии класса. Сердцем, дающим жизнь этим артериям, является учитель ... [15, с. 249]. Учитель-мастер – это человек, сумевший заинтересовать учеников своим предметом. Главнейшее же его качество – воспитывать цельного человека. Для этого в первую очередь у учителя должны быть призвание, самоотверженное отношение к делу. Для призванного учителя, уточняет просветитель, такое дело становится легким, приятным. Он должен обладать способностями, направляющими энергию учеников в сторону полезных, необходимых знаний, уметь оживлять их животворным знанием, сдерживать их в

пределах школьной дисциплины и приучать к выдержанности и порядку. Понимая свою задачу, говорит автор, хороший учитель никогда не войдет в класс с безразличным лицом, не станет ограничивать свои обязанности лишь постановкой оценки за выученный урок. Портят детей неосторожное слово и неуместная вспыльчивая выходка учителя, которые порой могут оставить неизгладимый след в душе ребёнка на долгие годы [190, с. 11–15].

Ф.А. Кудринский отмечал, что само по себе знание при отсутствии нравственного элемента может привести к нежелательным результатам. Хороший учитель непременно должен ознакомить учеников с практическим применением сообщаемого знания. Практическая деятельность педагога должна быть направлена на то, чтобы у учеников, покидающих школу, не возникало сомнения о необходимости нравственного применения полученной грамоты. Для этого сам учитель должен поступать тактично, быть примером в отношениях с близкими, в обращении с детьми, собственным поведением и поступками учить всех, с кем приходится сталкиваться [190, с. 11–15].

В понятие «мастерство учителя» Ф.А. Кудринский вкладывает умелое преподавание, направленное на передачу полезных фактических знаний. При мастерском преподавании учитель развивает умственные способности учащихся, интерес к знаниям и стремление к самостоятельному приобретению этих знаний. Компонентами педагогического мастерства он считал:

- наличие у учителя индивидуального подхода;
- умение положительно влиять на учеников своей личностью и авторитетом;
- обладание учительским призванием и педагогическими способностями.

Пути повышения мастерства в практической деятельности виделись ему в приобретении практического опыта, изучении и использовании в преподавании наследия великих педагогов.

Прогрессивный педагог **Дмитрий Антонович Сцепуро (1872 – год смерти неизвестен)** сочетал практическую деятельность с разработкой вопросов, связанных с практической подготовкой учителей. Эту работу он считал важнейшей в деле развития просвещения. С этой целью организовывал курсы, воскресные школы. В 1909 г. в Рогачёвской гимназии создал педагогический музей [15, с. 271].

Определяя понятие «педагогическое мастерство» и формулируя свои представления о качествах учителя-мастера, он отмечал главным образом наличие общего и педагогического образования.

Известный педагог **Клавдий Иванович Тихомиров (27.10(8.11).1864 – 1929)** в первые десятилетия XX в. обращал внимание учителей на необходимость глубокого изучения детской психологии, призывал пользоваться данными экспериментальной педагогики и психологии. Учительские курсы и съезды считал важным средством популяризации передовых методов обучения, повышения уровня подготовки и мастерства учителя [15, с. 265]. Он утверждал, что педагогом-мастером можно назвать того учителя, который основательно изучил детскую психологию, пользуется при проведении уроков данными экспериментальной психологии и педагогики. По его мнению, мастерское преподавание – это умелое применение наглядного обучения, умение донести материал до ученика и убедиться в его понимании, это чувство меры в подборке учебного материала.

Таким образом, просветители и педагоги дореволюционной Беларуси определяли *профессиональное мастерство учителя как умело организованную преподавательскую деятельность в соответствии с интересами и способностями учащихся и их уровнем знаний, основанную на использовании самостоятельной работы в процессе приобретения знаний*. Главнейшими компонентами педагогического мастерства они считали:

- комплекс профессионально-значимых свойств личности;
- педагогическое образование и умелое использование методики обучения;
- осознание учителями необходимости самообразования и самосовершенствования;
- педагогическая культура и самодеятельность в планировании и проведении уроков.

1.5. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИКИ БЕЛОРУСИЗАЦИИ (1917 – 1930)

После октября 1917 г. начался новый этап в развитии системы образования в Беларуси. Он вошел в историю школы как период интенсивных поисков новых методов воспитания и обучения, направлений учебно-воспитательной работы. Продолжавшая оставаться острой проблема подготовки учителей средних школ, формирования и совершенствования их профессионального мастерства рассматривалась в трудах теоретиков педагогики в несколько ином ракурсе. Национальная политика, начало которой было заложено еще в 1917 г., и перестройка системы школьного советского образования определили направления научных поисков отечественных педагогов [1, с. 415]. Начали закладываться основы национальной школы, чему способствовали пораженческие настроения после Первой мировой войны и вдохновляющие революционные события. Население не оставалось в стороне, свидетельством этого являются многочисленные обращения в Белорусскую школьную раду с пожеланием того, чтобы «дзеткі вучыліся ў беларускіх школах» [220, с. 54].

20-е гг. В Беларуси характеризуются относительной стабильностью в развитии школы. Этот период в историко-педагогической литературе принято считать «золотым веком» отечественной педагогики, подарившим много ярких личностей, отличавшихся самобытностью и нестандартностью мысли [32, с. 29]. «Золотой период» в истории педагогики Беларуси оставил весомое педагогическое наследие. Идеи и взгляды трудившихся в это время педагогов актуальны и в наше время. Виднейшие представители педагогической мысли постреволюционной Беларуси, как и их предшественники, при теоретической разработке основ мастерства учителя отстаивали необходимость индивидуального подхода к обучению и воспитанию детей, учету и развитию их способностей и интересов. Основными образовательными ценностями считалось наличие глубокого знания учебного предмета и владение методикой преподавания, стремление к самовоспитанию и самообразованию, разумная любовь к детям [186, с. 121].

Максим Иванович Горецкий (6(18).2.1893 – 10.2.1938), в большей степени известен как писатель, выдвинул немало значимых педагогических идей. Приверженец белорусской национальной идеи и национально-культурного возрождения Беларуси, он отстаивал достоинство и преимущество белорусских школ. Освещая проблему национального возрождения в произведениях «У 1920 годзе», «Апостал», «Усебеларускі з’езд 1917-га года», М. Горецкий поставил задачу – «падняць беларуса да ідэальнага чалавека», «аднавіць арганізм Беларусі і зрабіць яго дужэйшым» [13, с. 303], выполнение которой под силу, по мнению просветителя, такому учителю-мастеру, который преподаёт на белорусском языке, знает историю и стремится своей деятельностью возбудить в молодом поколении стремление к национальному возрождению.

Непосредственное участие в освещении проблемы мастерства учителя принял **Константин Михайлович Мицкевич (Якуб Колас) (22.10(13.11).1882 – 13.08.1956)**, чья практическая преподавательская деятельность, самостоятельная работа над повышением методического уровня содействовали накоплению педагогического опыта. Учебник «Другое чытанне для дзяцей беларусаў» является лучшим свидетельством его учительского таланта [17, с. 431]. К.М. Мицкевича называли «наставником» в широком значении слова, он воспитывал у учеников возвышенные стремления и чувства, ему верили и доверяли. Постигнув вершину профессионального мастерства, он с полным правом мог разрабатывать теорию «учительского мастерства» [74, с. 410].

В дооктябрьский период Я. Колас в педагогической публицистике осуждал образовательную политику правительства, направленную на унижение народного учителя: «Учитель никогда не видел и не видит добра. Вся его жизнь – одно страдание...» [161, с. 121]. Если же он «осмелится думать иначе», «попыtet пролить луч света в темное село» или «выйти из узких рамок министерской программы», то его ждали увольнение или тюрьма. «Когда же дождешься ты лучшей доли, страдалец-учитель, черный волик на пустой ниве народного просвещения?» [84, с. 307–308]. Так он говорил об отсутствии неременного условия успешной деятельности учителя – наличии гражданских прав.

Педагог в понимании просветителя – сознательный гражданин, широко образованный, культурный человек. Отличительная черта учителя-мастера – чистая

совесть, глубокая вера в смысл своего дела. Учителя, преподносящего своим ученикам ненужные, неприменимые в жизни знания и выполняющего свою работу шаблонно, без вдохновения и творчества, великий педагог называл ремесленником. Причиной недостатка творческого отношения к учительскому делу ему виделись небрежность, перегрузки и переутомление. «Одиночный метод обучения» он считал примером педагогической рутины [161, с. 124]. В рутинерстве, по его мнению, виновны и социальные условия.

Я. Колас определил руководящую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, его мастерство как умение при обучении детей выйти за рамки школьной программы, научить их мыслить, обдуманно относиться к себе и своим поступкам [15, с. 312]. Им приветствовались преобразования в подготовке учителей, поскольку успех школьного дела зависит прежде всего от перерождения самих педагогов и восприятия ими новых идей, от изменения их методической и организационной работы [130, с. 3]. Лишь настоящий учитель, по мнению Я. Коласа, приносит пользу, а такой учитель должен иметь не только общее, но и специальное педагогическое образование, любить детей [86, с. 412]. Настоящий педагог-мастер тот, кто умеет размышлять над судьбой всего общества, обучает и воспитывает подрастающее поколение в духе понимания стремлений народа [134, с. 253]. В условиях национальной политики белорусизации такое обучение предполагало преподавание на родном языке. Это требование, объяснял он, совпадало с педагогическими взглядами современников на процесс воспитания ребенка [131, с. 5–6].

После революционных событий 1917 г. Я. Колас продолжал отстаивать требование о наделении учителя широкими общественными правами. По его глубокому убеждению, учитель должен быть могучей просветительно-воспитательной силой, которая в состоянии обеспечить «высокую ступень культуры и настоящего прогресса» [85, с. 40].

Мастерство учителя, по мнению педагога, проявляется не только в тактичном отношении к ученикам, уважении их достоинства, знании индивидуальных особенностей, но и в овладении искусством обучения и воспитания, знании требований современной педагогики. Очень важно, неоднократно подчёркивал Я. Колас, чтобы учитель умел управлять мышлением детей, процессом усвоения знаний. Кроме того, педагог-мастер должен быть непременно и социальным педагогом –

уметь наладить контакт с родителями учеников, общественностью, осуществлять работу вне школы [161, с. 126].

По мнению Я. Коласа весь комплекс этих социальных, психологических и педагогических требований к учителю должен находиться в тесном единстве. Учитель-мастер является сознательным гражданином, знатоком истории народа, образованным, культурным человеком. Это проявляется в его отношении к людям, заботе о детях, искреннем желании научить их думать и подготовить к самостоятельной жизни [24, с. 67].

Учительское мастерство в понимании Я. Коласа – это сознательное творческое выполнение педагогом своих профессиональных обязанностей, сочетаемое с рациональной затратой времени и сил учеников. Я. Колас выдвинул самые высокие критерии мастерства:

- соответствие педагогическому призванию;
- педагогическое образование и практический опыт;
- совершенное владение методикой преподаваемого предмета;
- разносторонние научные знания, трудовые и интеллектуальные умения и навыки;
- глубокая осведомленность в требованиях и тенденциях общественного развития;
- умение вести социальную работу;
- общая культура и высокое национальное самосознание.

Постижение вершин мастерства Якубу Коласу представлялось возможным только при условии наделения учителя широкими гражданскими правами.

Педагог **Сергей Константинович Павлович (13(25).09.1875 – 16.09.1940)**, определяя сущность учительского мастерства, делал акцент на овладении методикой преподаваемого предмета. В связи с этим особое место в научной деятельности он отдавал написанию учебников и практических пособий для учителей. Добиться положительных результатов в изложении теоретических и практических знаний можно только учителю, в совершенстве владеющему методикой преподавания предмета. Безукоризненное следование учителем требованиям практических руководств рассматривалось С.К. Павловичем как условие формирования мастерства. Ученый признавал, что определенный шаблон для проведения урока дать

невозможно, но предварительная его планировка, ежедневная подготовка и использование большого количества методов и приемов способствуют успешности обучения и совершенствованию профессиональной деятельности [148, с. 104]. Умение подобрать учебный материал, с помощью которого развиваются творческие силы детей и в полной мере воспринимается связь написанного и внутреннего смысла, – это и есть мастерство. Подчеркивая ведущую педагогическую идею своего времени об эффективном использовании труда ученика, его самостоятельности и активности, просветитель отмечал необходимость связывать обучение с самостоятельно пережитыми учениками событиями и наблюдениями. Проявление учениками самостоятельности при обучении способствует их всестороннему развитию. В то же время автор акцентировал внимание на том, что выполнение этой нелегкой задачи под силу учителю, имеющему все возможности для широкого, творческого и свободного труда, при условии, что он не работает одновременно с несколькими группами учеников разного уровня. Главнейшей отличительной чертой учителя-мастера ученый считает неуклонение от выбранного пути и стремление к поставленной цели [147, с. 5–6]. Отстаивая идею построения белорусской национальной школы, С.К. Павлович утверждал, что в ней преимущественное право учить детей имеет белорусский учитель, знающий историю края, национальные стремления и потребности народа [146, с. 3]. Такой учитель, имея взгляды на историю и современность, совпадающие со взглядами его народа, сможет в полной мере обеспечить индивидуальный подход в обучении. Кроме того, учитель национальной школы должен обучать по книгам на родном языке, пользоваться в преподавании преимущественно примерами из литературы своей страны, из истории и жизни своего народа [146, с. 16].

Профессиональное мастерство в понимании С.К. Павловича – это такая деятельность учителя, которая сочетает в себе широкий, творческий и свободный труд, а также наличие веры в успех поставленной цели. Мастерское выполнение профессиональной деятельности учителем национальной школы, по мнению ученого, предполагает:

- безупречное владение родным языком;
- знание истории своего народа и применение этих знаний на уроке;
- владение методикой преподаваемого предмета;

- умение развивать творческие силы детей;
- умение подбирать учебный материал.

20-е годы – наиболее активный период в разработке теоретических педагогических проблем для доктора педагогических наук, академика АН БССР **Павла Яковлевича Панкевича (1895 – 1944)** [99, с. 205]. Наряду с такими актуальными вопросами, как политехническое и профессиональное образование, он не обошел тему профессионального мастерства учителя. Новая школа ставила перед педагогами новые задачи, выполнение которых было под силу самосовершенствующемуся, стремящемуся к вершинам профессионального мастерства учителю. Новый педагог должен был уметь преподносить знания не изолированно от жизни, а в связи с действительностью, не пассивно, а при непосредственном участии школьников в производственном процессе. Ученый подчеркивал, что деятельность учителя-мастера должна быть обязательно социально направленной. Такое воспитание развивает общественное самосознание и навыки. Являясь одним из создателей белорусской национальной школы, он считал, что учитель такой школы обязан владеть белорусским языком, знать историю своего народа [13, с. 262].

Профессиональное мастерство учителя, по мнению П.Я. Панкевича, предполагает социально-направленную деятельность педагога, связанное с действительностью обучение при условии непосредственного участия школьников в производственном процессе. Обязательным условием учителя-мастера является владение белорусским языком и знание истории народа.

На 20-е гг. ушедшего столетия приходится научно-исследовательская деятельность педагога-методиста **Василия Андреевича Самцевича (1889 – 1973)**. В статьях, публиковавшихся в журнале «Асвета», он затрагивал вопросы деятельности педагогических коллективов, повышения уровня преподавания [99, с. 212]. Методист указывал на то, что в достижении профессионального мастерства учителю важно добиваться, чтобы каждый урок давал учащимся что-то новое, был ступенькой в приобретении ими новых знаний и навыков. При этом учитель должен знать и помнить все сам и обучить этому своих учеников: чтобы идти вперед, надо не забывать, а повторять и совершенствовать ранее пройденное. Эффективность урока зависит от учителя, его подготовки и любви к детям, умения соединять обучение с

воспитанием у учеников высоких моральных качеств, использовать опыт передовых учителей [15, с. 370–371].

Основное внимание общественного деятеля, ученого и педагога-практика **Бронислава Адамовича Тарашкевича (8(20).1.1892 – 29.11.1938)** в 20-е годы было сконцентрировано на организации педагогического института, открытии белорусских школ, издании белорусских школьных учебников, в которых так нуждалась отечественная школа. Он посвящал себя тем делам, которые были наиболее важны в этот период белорусскому народу [27, с. 37]. Б.А. Тарашкевич связывал самосознание народа с глубоким знанием собственной истории и культуры. Просветитель в первую очередь думал о необходимости распространения образования на родном языке и о будущем белорусского литературного языка.

В методических рекомендациях ученый предъявлял свои требования к качественному преподаванию предметов, определил критерии мастерской деятельности преподавателя. Главным критерием мастерского подхода к выполнению преподавательских обязанностей учителем в белорусской школе он называл доскональное владение родным языком и преподавание предметов на белорусском языке [201, с. 4; 202, с. 4]. В статье «Беларуская школа і беларуская кніжка» ученый утверждал, что возрождение национальной школы неосуществимо без белорусских учебников [203, с. 58]. Он защищал белорусского учителя, отстаивал его приоритетные права в возрождении национального самосознания народа: «... чым горшы беларускі вучыцель?» [203, с. 60]. Б.А. Тарашкевич призывал к созданию белорусской учительской семинарии, организации курсов повышения квалификации и субсидированию белорусских школ [203, с. 125]. Повышению профессионализма педагога ученый придавал важнейшее значение, так как от них зависело возрождение национальной школы и общественного сознания в целом.

Как и его современники, Б. Тарашкевич особое внимание уделял осмысленному обучению. Он подчеркивал, что задача учителя – донести до ученика новый материал таким образом, чтобы он применялся школьником на дальнейших уроках осмысленно, а не как что-то механически заученное. В этом и проявляется мастерство педагога. Важно отметить, что педагог подчеркивал важность признания в школьнике личности, уважения его взглядов. Так, автор указывал, что, исправляя ошибки, учитель ни в коем случае не должен подчеркивать их, так как тем самым

может быть задето самоуважение школьника, что отрицательно скажется на его желании учиться. Педагог-мастер поставит так учебное дело, что обучение будет сопровождать все этапы урока, включая контроль знаний.

Б.А. Тарашкевич, таким образом, утверждал, что мастерская деятельность учителя – это осмысленное преподавание, основанное на признании в каждом школьнике личности, уважении его взглядов. Будучи одним из основателей национальной школы, главным показателем профессионального мастерства педагога он считал преподавание на белорусском языке.

Подытоживая анализ педагогических взглядов педагогов-теоретиков послереволюционной Беларуси, можно сказать, что в основу представлений о профессиональном мастерстве учителя в рассматриваемый период был положен *национально-культурный аспект* [184, с. 208]. Белорусизация, направленная на развитие национальной культуры и школы, издание книг и всестороннее научно-исследовательское изучение Беларуси, оказала решающее влияние на формирование представлений о профессиональном мастерстве.

Профессиональное мастерство учителя определялось как деятельность, основанная в первую очередь на глубоком знании истории и национальных стремлений своего народа, способствовавшая укреплению национального сознания белорусского народа. Мастерское выполнение своих профессиональных обязанностей предполагало применение новейших достижений методической и педагогической науки, педагогического опыта предшествовавших поколений. Основными составляющими профессиональной деятельности учителя-мастера были:

- владение белорусским языком;
- знание национальных стремлений народа;
- осознание возложенных общественных задач;
- социальная направленность профессиональной деятельности;
- связь обучения с жизнью;
- общая культура и высокое национальное самосознание;
- повышение активности учеников в процессе обучения и развитие их самостоятельности.

Пути формирования учительского мастерства представителями белорусской педагогической науки виделись в обеспечении будущих учителей качественным

научным педагогическим образованием, возможности повышения профессионального мастерства на съездах, курсах и т.д., а также в улучшении условий преподавательской деятельности.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

Глава 2. РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ БЕЛАРУСИ

2.1. СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX в.

В сложной политической и общественной обстановке в первой трети XX в. кардинальным изменениям подвергалась система школьного образования, а значит – отношение к школе и учителю. Экономические, политические и социальные потрясения оказали значительное влияние на развитие, принципы организации и функционирование учебно-воспитательного процесса «старой» и «новой» школ [123].

Во второй половине XIX – начале XX в. в экономике, промышленности и социальной сфере Беларуси, вступившей на путь капиталистических отношений, наблюдалось интенсивное развитие педагогической науки и образования. На фоне упрочения капиталистических отношений, революционного и национально-освободительного движений изменились требования к среднему образованию. Развитие капитализма в экономике и социальной сфере поставило на повестку дня вопрос о массовой подготовке достаточного количества квалифицированных рабочих со средним образованием.

На территории Беларуси действовали 12 средних и 45 неполных средних школ [83, с. 176]. Рост среднего образования в последней трети XIX в. шел крайне медленными темпами: в 1868 г. было 18 средних учебных заведений, а в 1899 г. – 20 [70, с. 155].

Несоответствие классической гимназии реальным условиям современной жизни, ее неспособность удовлетворить новые потребности общества выдвинули на первый план вопросы реформирования системы среднего образования и привели к увеличению числа средних учебных заведений.

Основными типами средних общеобразовательных учебных заведений либо приравненных к ним в начале XX в. являлись гимназии, прогимназии, реальные и коммерческие училища. Отсутствовавшая преемственность между начальной

народной школой и гимназией служила препятствием для получения среднего образования детьми рабочих и крестьян.

Начало прошлого столетия вошло в историю как период относительно медленного темпа роста сети средних учебных заведений. Так, в начале 1905 г. на территории Беларуси насчитывалось 23 средних правительственных учебных заведения (8 мужских и 10 женских гимназий, 1 мужская прогимназия, 3 реальных и 1 коммерческое училище). В сеть частных учебных заведений входили 2 учебных заведения I разряда, 12 – II разряда и 65 подготовительных училищ III разряда. В 1914 г. насчитывалось уже 13 мужских и 17 женских правительственных гимназий, 7 реальных училищ, 1 коммерческое училище, 16 мужских и 23 женские частные школы I разряда, 5 мужских и 40 женских школ II разряда [182, с. 17–18].

Наметившийся к началу XX в. небольшой рост сети средних учебных заведений свидетельствовал о возрастающей потребности населения в среднем образовании. На фоне увеличения сети средних учебных учреждений появилось обостряющее противоречие существующей системы образования с требованиями жизни, так как отсталость школьного образования становилась тормозом на пути экономического развития [230, с. 80].

Образовательная политика правительства на территории Беларуси в начале XX в. отличалась противоречивостью. С одной стороны, дальнейшее обострение социально-экономической и политической ситуации, подъем общественно-педагогического движения требовали создания сети народных школ и педагогических учебных заведений, призванных готовить кадры для них. С другой стороны, желание удержать народные массы в рамках приверженности существующему строю вынуждало правительство сдерживать развитие общего и социального образования [114, с. 45]. В поисках выхода оно обращалось к применению репрессий к учащейся молодежи, но обещало и реформы [144, с. 22]. Тем не менее эти меры не решали проблемы реформирования всей системы школьного образования, а делали ее все более острой.

Министерство народного просвещения при министре Н.П. Боголепове было занято непосредственно разработкой проектов и предложений по преобразованию существовавшей системы среднего образования [57, с. 508].

Созданная под председательством министра просвещения в январе 1900 г. комиссия преследовала следующие цели:

- всестороннее обсуждение существующего строя средней школы, выяснение его недостатков и выработка мер к их устранению при условии сохранения классической гимназии и реального училища как двух главных типов средней школы в России;
- решение вопроса (в случае его возникновения) о видоизменении существующих типов школ или о создании какого-нибудь нового типа.

Особое внимание членов комиссии было обращено на подготовку учителей средней школы и их материальное положение [57, с. 515].

29 апреля 1900 г., опираясь на итоговые труды комиссии, Н.П. Боголепов высказал свои предложения о реформе средней школе. Прогрессивность его взглядов заключалась в том, что в деле реформирования средней школы первостепенным являлся вопрос о подготовке учителя. Среди важнейших проблем он выделил следующие:

- решение вопроса о педагогической подготовке учителей средней школы и улучшении их материального и служебного положения;
- учреждение при университетах особых педагогических курсов;
- установление особых испытаний на учительские места;
- улучшение вознаграждения преподавательского труда;
- повышение статуса реальных училищ;
- облегчение возможности для перехода из гимназии в реальное училище и, наоборот, из реального училища в гимназию;
- сокращение объема изучения в гимназии латинского и греческого языков.

Перечисленные меры могли бы решить задачу по улучшению деятельности средней школы, дать ей способного, подготовленного учителя. «А как скоро эта задача будет разрешена, – отмечал Н.П. Боголепов, – потеряет свою остроту и вопрос о том, какие предметы должны быть положены в основу школы, ибо хороший учитель может в большей или меньшей степени достигнуть желаемой цели на всяком предмете» [57, с. 517]. Министром были приняты значительные меры в деле подготовки учителей. Он один из первых на рубеже столетий сосредоточил свое

внимание на улучшении постановки учебного дела уже существующих средних учебных заведений. Важным в освещении вопроса подготовки учителей средних школ видится его циркулярное предложение от 16-го ноября 1898 г. «О педагогической подготовке и материальном обеспечении учителей средних школ». Этим вопросам Н.П. Боголепов придавал первостепенную важность, полагая, что всякая школа «прежде всего и больше всего держится хорошим учителем, избавленным от забот о своих насущных нуждах» [97, с. 33]. Причиной рассмотрения вопросов послужило отсутствие специальной педагогической подготовки у начинающих учителей, что лишало школьное начальство возможности своевременно выяснять, кто из кандидатов на преподавательские должности не обладает достаточными способностями к преподаванию, затрудняло прохождение курса учебных заведений, ослабляло влияние школы на учеников, вызывая недовольство их родителей [97, с. 34].

Циркуляр министерства народного просвещения от 1 августа 1900 г. дал преподавателям возможность при составлении программ преподаваемых предметов самостоятельно делать сокращения в одних отделах и расширять другие, главное руководство учебно-воспитательной частью стало обязанностью педагогических советов [97, с. 40–41].

Что касается организации средней школы, то здесь министр признавал необходимым сохранить оба типа – гимназию и реальное училище «при условии сообщения им более национального характера, большего внимания к задачам нравственного и физического воспитания учащихся и некоторых изменений в учебных планах гимназий и реальных училищ» [57, с. 517].

Однако грандиозным планам министра Н.П. Боголепова суждено было сбыться только частично. Новая комиссия по реформированию средней школы, созданная в 1901 г., была более решительной в вопросах ослабления классического образования:

- предусматривалось слияние гимназии и реального училища в единое учебное заведение;
- предполагалось включить в программу ручной труд, образовательные экскурсии, увеличить объем физического воспитания;
- намечалось оставить латинский язык в сокращенном объеме и сделать его изучение обязательным лишь для части учеников.

Благодаря направлениям реформирования средней школы, выработанным комиссией в 1902 г. произошли определенные сдвиги в сторону модернизации образования.

Таким образом, на рубеже XIX – XX вв. развитие просвещения на территории Беларуси, входившей в состав Российской империи, отставало от центральных губерний по ряду показателей:

- хуже финансировалось народное просвещение;
- более низким был уровень грамотности населения;
- был низким охват детей обучением [72, с. 52].

Незначительные достижения к началу XX в. в деле реформирования среднего образования свидетельствовали о повышенном внимании к вопросам среднего образования и его роли в формировании отечественной национальной интеллигенции [70, с. 155].

Первое десятилетие XX в. вошло в историю развития образования как период, характеризующийся отсутствием последовательной образовательной политики. Главную идею просвещения Николай II видел в воспитании добродетельных православных людей, хранителей трона [32, с. 18]. Сменявшие друг друга в этот период министры просвещения (Н.П. Боголепов, П.С. Ванновский, Г.Э. Зенгер, В.Г. Глазов, И.И. Толстой, П.М. Кауфман, А.Н. Шварц, Л.А. Кассо) понимали необходимость реформ. Так и не наладившийся диалог с императором позволил им осуществить только частичные изменения. Это коснулось в основном уменьшения количества часов в преподавании древних языков в гимназиях на пути к реальному образованию [144, с. 18–20].

События 1905 – 1907 гг. положили начало процессу перестройки школы на демократических началах. Наказы учителей Беларуси своим депутатам I и II Государственных дум свидетельствовали о необходимости ликвидации полицейско-церковной опеки над школой, введения обучения на родном языке. Съезд группы учителей Минской губернии (июнь 1906 г.) принял решение о присоединении к Всероссийскому учительскому союзу, а съезд учителей в Вильно (май 1907 г.) постановил создать «Белорусский учительский союз» с целью перестройки школы на демократических началах, за обучение на родном языке [70, с. 214].

Второе десятилетие ушедшего столетия оказалось переломным не только для страны, но и для образования в целом. Основы образовательной политики, после Первой мировой войны, сменилась временем реформирования образования (1915 – 1916). Министр народного просвещения П.Н. Игнатьев сформулировал цели реформ, выделил приоритеты образования. В отношении среднего образования особого внимания заслуживает выработанный под его руководством в 1916 г. «План реформы средней школы». В нем намечалось создание единой школы (гимназии) с семилетним курсом обучения и двумя ступенями (1–3-е и 4–7-е классы). После четвертого класса должны были следовать три ветви обучения:

- новогуманитарное (базовые предметы литература и языки);
- гуманитарно-классическое (углубленное изучение древних языков);
- реальное (с двумя отделениями – естественных наук и математики).

Плану реформы средней школы П.Н. Игнатьева не было дано хода в связи с его отставкой в 1916 г. с поста министра. Педагогические идеи П.Н. Игнатьева были востребованы Временным правительством, образовательная политика которого, однако, не отличалась целостностью и систематичностью, поскольку за девять месяцев сменились три министра просвещения (Н.К. Кульчицкий, С.С. Солазкин, С.Ф. Ольденбург).

Решить проблему расширения сети гимназических учебных заведений силами лишь Министерства народного просвещения было не реально. Министерство было вынуждено отказаться от дискриминирующей политики по отношению к частным средним школам с учебным планом для правительственных гимназий. Высшее училищное начальство признало, что деятельность частных школ служит «возбуждению благородного соревнования» между учебными заведениями и способствует решению проблемы расширения сети учебных заведений в стране. Под натиском общественно-педагогического движения правительство было вынуждено изменить отношение к частным школам в Беларуси. В результате было открыто значительное по тому времени число частных гимназий.

Средняя школа Беларуси в 1900 – 1917 гг. сделала значительный шаг вперед в своем развитии. Однако следует отметить и существовавшие негативные явления, отрицательно повлиявшие на развитие среднего образования:

- школьная политика правительства в Северо-Западном крае носила дифференцированный характер, так как была направлена на расширение начальной школы, сдерживание средней и ограничение высшего образования;
- развитие системы среднего образования отставало от потребностей развивающегося капиталистического общества;
- предпринятые под влиянием революции 1905 – 1907 гг. преобразования не были реализованы, и главные задачи по реформированию средней школы к началу октябрьских событий 1917 г. решены не были.

Со свержением правительства началась перестройка системы образования. Партия большевиков придавала первостепенное значение образованию и видела в школе важнейшее средство воздействия на общество. В обращении народного комиссара просвещения 29 октября 1917 г. были сформулированы основные цели реорганизации школы. Главная – создание единой демократической советской школы. «Новая школа» должна была готовить всесторонне развитых членов коммунистического общества. Декларировались децентрализация школьного дела, полная автономия школы по отношению к государству. Провозглашался обязательный учет голосов представителей педагогических кругов в любой сфере народного образования [185, с. 66–67]. В соответствии с задачами советской власти, определенными В.И. Лениным, необходимо было осуществить всеобщее образование, ликвидировать безграмотность и малограмотность взрослого населения, подготовить необходимые кадры специалистов – основу формирования советской интеллигенции, обеспечить развитие нужд нового общества.

В конце 1917 г. была организована Государственная комиссия, выполнявшая функции прежнего Министерства просвещения. Она занималась вопросами коренного преобразования старой школьной системы и созданием новой.

В 1917 – 1918 гг. было обнародовано около 30 правительственных декретов, на основании которых были предприняты следующие мероприятия по реформированию средней школы:

- упразднены все имевшиеся к тому времени типы учебно-воспитательных заведений, изменилась система школ;
- школа отделилась от церкви, были упразднены церковные школы, запрещено преподавание религии;

- отклонены сословные, религиозные, национальные и другие ограничения в получении образования, провозглашено право всех граждан на образование;
- всем народам России предоставлено право на создание национальной школы с преподаванием на родном языке;
- введено совместное обучение мальчиков и девочек;
- впервые создана государственная система дошкольного образования.

В 1918 – 1919 гг. в целом доминировало разрушение старой школьной системы, что согласно мнению М.В. Богуславского, способствовало и разрушению школы как таковой [32, с. 23].

В 1918 г. на I Всероссийском съезде по народному просвещению были приняты проекты документов, определившие во многом облик «новой школы»: «Положение о единой трудовой школе» и «Основные принципы единой трудовой школы». Согласно им вводились новые принципы организации и новое содержание школьного обучения:

- допускалось широкое участие органов местного самоуправления в школьном деле;
- предусматривалось создание органов школьного самоуправления (школьных советов) с участием педагогов, представителей учащихся, населения;
- вводились примерные (а не обязательные) учебные программы и гибкие, в зависимости от местных условий, учебные планы;
- рекомендовалось создание и использование различных учебников;
- отменялись отметки, экзамены, а также обязательные домашние задания и все виды наказаний.

Как учителям, так и учащимся предоставлялась возможность для творчества и экспериментирования. Учитель объявлялся «равноправным членом школьной артели», активность и самостоятельность школьников определяли характер форм и методов обучения. Труд провозглашался основой школьного обучения. Большое внимание в «новой школе» отводилось физическому и эстетическому воспитанию, говорилось о необходимости политехнического образования. Гуманное отношение к детям, уважение к ним должны были определять стиль отношений педагогов и воспитанников.

Провозглашалось, что «вся система нормальных школ от детского сада до университета представляет собой одну школу, одну непрерывную лестницу» [142, с. 9]. Единая школа – это не единообразная школа, она руководствовалась общими идеями, но общее рассматривалось в контексте местных особенностей края. Это значит, что «все дети должны поступать в один и тот же тип школы и начинать свое образование одинаково, что все они имеют право идти по лестнице до ее наивысших ступеней» [142, с. 9–10].

Единая школа представляла собой образование, распадающееся на несколько ступеней, органически взаимосвязанных между собой:

- I ступень предназначалась для обучения детей 8–12 лет. Целью трудовой школы I ступени являлось обучение детей грамоте. Кроме того, она давала знания, позволяющие ориентироваться в окружающей трудовой деятельности людей, в явлениях природы и общественной жизни;
- На II ступени обучались дети 12–17 лет. Она подразделялась на два концентрира. Первый концентр охватывал детей в возрасте 12–15 лет. Обучение в нем предусматривало более полное знакомство с трудовой деятельностью людей и ее организацией, силами и задачами природы и общественной жизни, что позволяло сделать учащегося сознательным гражданином Советской республики. Вторым концентром предназначался для обучения детей в возрасте 15–17 лет. Цель преподавания заключалась в подготовке сознательного строителя новой жизни. Ученики второго концентрира, имеющие склонности к образованию и необходимые для этого данные, имели право на дальнейшее обучение в вузе.

Основу успеха всех преобразований Государственная комиссия по просвещению видела в «новом учителе», поэтому подготовка педагогических кадров была главным вопросом в деле построения «новой школы». В документе «Основные принципы единой трудовой школы» говорилось, что «создать нового учителя – значит наполовину создать новую школу и содействовать созданию новой демократии» [142, с. 29–30].

В основу коренной перестройки системы народного образования в Беларуси и поисков путей рационального строительства системы школьного образования в 1917 – 1920 гг. были положены ленинские идеи и программные документы коммунистической партии:

- тесная связь системы народного образования с экономическими, политическими и культурными задачами страны;
- подчинение школьного дела интересам народа и государства;
- национальная школа с обучением на родном языке;
- светская общеобразовательная бесплатная трудовая школа, обязательная на всех ступенях обучения, с совместным обучением;
- преемственность всех звеньев системы образования.

Для реформирования системы школьного образования Беларуси большое значение имел съезд учителей-белорусов (Москва, 21 – 23 июля 1918 г.). Его участники поддерживали мероприятия советской власти и выразили готовность проводить их на местах [184, с. 198].

Система образования в Беларуси развивалась на основе «Положения о единой трудовой школе», утвержденного ВЦИК РСФСР 16 октября 1918 г., и «Декларации о единой трудовой школе» [221, с. 70]. Этими документами были законодательно оформлены принципы реорганизации школьного образования и определены содержание и методы учебно-воспитательной работы.

В 1917 – 1920 гг. принято свыше 50 декретов, постановлений по вопросам образования. В конце ноября – начале декабря 1917 г. созданы отделы народного образования местных Советов в Минской, Могилевской, Витебской губерниях, 27 декабря – Комиссариат просвещения Западной области. Согласно постановлениям и распоряжениям Государственной комиссии по образованию в январе 1918 г. в Беларуси началась ликвидация Виленского учебного округа.

На протяжении 1917 – февраля 1918 г. в школах велась «борьба нового со старым». В этот период в учебных заведениях конфисковывались книги, наглядность, которые не отвечали задачам нового воспитания. Одновременно стали создаваться культурно-просветительские учреждения в Минске, Витебске, Могилеве и других городах. В феврале 1918 г. в Минске начали работу народные университеты, которые ставили своей целью подготовку работников для органов советской власти [72, с. 58].

В конце ноября 1918 г. Комиссариат просвещения Западной области принял специальное постановление по вопросам реорганизации школ. Ликвидировались духовные семинарии и епархиальные училища. Вместо многочисленных типов учебных заведений – единая трудовая школа двух ступеней: I ступень с пятилетним

сроком обучения предназначалась для детей 8–13 лет, II ступень с четырёхлетним сроком обучения охватывала подростков в возрасте 13–17 лет. Ею завершалось обучение в девятилетней средней школе [184, с. 198].

На практике осуществление этой программы было сопряжено с трудностями. Последствиями гражданской войны и иностранной интервенции в Беларуси стала нехватка учителей, учебников, разрушенная материальная база. По названным причинам оказалось практически неосуществимым обеспечение профессионального образования на базе девятилетней школы. В условиях повсеместной разрухи невозможно было организовать и связь учебно-воспитательного процесса в школе II ступени с производственным обучением, как требовало того «Положение о единой трудовой школе».

В 1918 – 1920 гг. на территории Беларуси получили распространение исследовательско-показательные трудовые школы-коммуны. Первые трудовые школы организовывались в сельской местности. С их созданием была предпринята попытка соединить обучение с сельскохозяйственным трудом, объединить учебно-воспитательные процессы школ I и II ступеней, профшколы и детского сада. Экспериментальные школы имели участки земли, хорошо оборудованные классы, мастерские, где проводились занятия по переплетному, слесарному делу, шитью.

Проведение образовательной политики и построение «новой школы» в Беларуси с 1917 по 1920 г. осложнялось тем, что значительная часть территории находилась в зоне военных действий. Многие районы, временно занятые белогвардейцами и интервентами, подвергались опустошению и разграблению. Правительству пришлось строить единую трудовую школу фактически заново. В тяжелейших условиях удалось добиться определенных успехов в школьном деле, хотя уровень грамотности продолжал оставаться низким до конца Гражданской войны.

В декабре 1920 г. состоялось I партийное совещание по вопросам образования, на котором было принято решение о сокращении продолжительности обучения в общеобразовательной школе. Необходимой мерой было признано осуществление перехода от девятилетней общеобразовательной школы к семилетней, охватывающей детей и подростков в возрасте от 8 до 15 лет. Старший концентр школы II-ой ступени

(8–9 классы) подлежал преобразованию в техникумы. Предусматривалось построение системы профессионального образования на базе семилетней школы [72, с. 60].

В 1921 г. Народный комиссариат просвещения БССР разработал «Основные принципы организации трудовой семилетней школы», близкие к «Декларации о единой трудовой школе» РСФСР. В основу этого документа был положен профессиональный уклон в базовой школе (характерное явление первой половины 20-х гг.), на специальные предметы отводилось 28,9 % учебного времени [185, с. 67].

Семилетняя школа стала основным типом средних учебных учреждений в республике. Она охватывала детей в возрасте от 8 до 15 лет и готовила их к специальному образованию. На ее базе создавались трехлетние и четырехлетние техникумы. I ступень семилетней школы (8–12 лет) обеспечивала освоение учениками основных навыков и умений. II (12–15 лет) – преследовала цель обучить воспитанников умению ориентироваться в учебном и трудовом материале, сблизить школьное обучение с общественно-промышленным процессом, подготовить школьников к получению специального образования.

В Витебской и Гомельской губерниях, входивших в это время в состав РСФСР, сохранилась девятилетняя школа. Лишь после возвращения территорий в состав БССР ее реорганизовали в семилетнюю [83, с. 428]. Переход к семилетней школе был мерой вынужденной и временной, причиной которой были нищета и разорение страны.

В 1924/25 учебном году возникли школы сельской или крестьянской молодёжи (ШСМ или ШКМ), роль которых возросла в период коллективизации [185, с. 67]. Перед учащимися ШСМ и ШКМ стояла задача не только осознать преимущество крупного коллективного хозяйства перед мелким, но и стать его организатором. Общеобразовательная часть учебного плана ШСМ и ШКМ в основном соответствовала второму концентру семилетней школы [72, с. 62].

К началу 30-х гг. в школьную систему БССР входили: 4-летняя начальная школа для детей в возрасте 8 – 12 лет, 7-летняя и 10-летняя школы. Несмотря на отсутствие существенных различий в содержании обучения в городской и сельской школах, семилетние школы сохранили свои названия – ФЗС и ШКМ. По аналогии с городской 7-летней школой 10-летнюю стали называть ФЗД (фабрично-заводская

десятилетка). За 10-летней школой в сельской местности сохранилось название ШКМ [55, с. 27].

Процесс реформирования системы народного образования привел к тому, что на территории Беларуси к концу 20-х гг. была создана единая школьная система. Она не представляла собой еще завершенного цикла, так как семилетняя школа не являлась высшим типом общеобразовательной школы и не могла обеспечить подготовку, необходимую для продолжения обучения в высшей школе. Результатами дальнейших поисков реформирования средней общеобразовательной школы были: проект системы народного образования Наркомата просвещения (1928 г.), постановления «О начальной и средней школе» (5 сентября 1931 г.), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (25 августа 1932 г.).

Изменился социальный характер «новой школы», ей предстояла работа по устранению недостатков, устаревших неэффективных дореволюционных методов обучения, искоренению формализма. Но всё лучшее, чего достигла в деле обучения и воспитания дореволюционная школа, не отвергалось. Успешное выполнение задач «новой школы» зависело от подготовленности педагогов, их профессионального мастерства. На первый план выдвигалась задача получения учителями качественного педагогического образования.

Характерной чертой школьного обучения в 20-е гг. было то, что предметные программы не считались обязательными, не было единой системы обучения: учителя совместно с представителями народного просвещения имели право дорабатывать школьные программы с учетом местных условий. Результатами развернутой Наркомпросом программно-методической работы стали программы и планы общеобразовательной школы 1921, 1922, 1923, 1925, 1927, 1929 гг., составленные на основе принципов комплексного построения учебного материала (по темам и направлениям, а не по учебным предметам и дисциплинам). Ценным в комплексных программах были попытки увязывать обучение с окружающей жизнью, противостоять формализму и схоластике традиционной школы, поощрять познавательную деятельность учащихся путем применения активных методов («активно-трудовой», «исследовательский», «лабораторный», «экскурсионный» и др.). Вместе с тем комплексные программы обладали и рядом недостатков. Прежде всего возникшее противоречие между новым содержанием программ и комплексной

формой их построения. А.В. Луначарский говорил, что средняя школа существует не для того, чтобы давать систематические знания, она должна приобщить ученика к основной работе, подходам к ней, познавательным методам и всяким знаниям, которые он потом сможет применять в жизни [55, с. 27–32].

В 1930 г. Наркомпрос утвердил программы, построенные на основе комплексов-проектов. Классно-урочная система и прежнее предметное построение программ отвергались как отжившие формы организации учебного процесса. Вносились предложения заменить классы звеньями и бригадами. Предполагалось, что знания по предметам учащиеся должны были усваивать в процессе выполнения тех или иных проектов, например проекта «Борьба за коллективизацию села» и т.д.

В Беларуси метод проектов не получил широкого распространения. Действия по его расширению были остановлены в связи с принятием 5 сентября 1931 г. постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» [127, с. 20].

Переход семилетней школы на комплексную систему обучения должен был завершиться в 1930/31 учебном году. Однако по мере введения комплексов в среднем звене школьного образования (5–7-е классы) все более явной становилась их научная необоснованность. Согласно постановлению ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» от 5 сентября 1931 г. были восстановлены предметные программы, а органам народного просвещения рекомендовалось определить объем систематических знаний по каждому предмету и начать работу по переработанным программам с 1 января 1932 г.

Во второй половине 1931/32 учебного года школы Беларуси перешли на новые предметные учебные программы.

В соответствии с названным постановлением ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» Наркомпрос БССР издал в начале 1932 г. проект программ для 1–4-х классов начальной и семилетней школ. В отличие от комплексных программ 1931 г. это были новые программы, которые обеспечивали по каждой из учебных дисциплин четко определенный круг систематических знаний. Кроме того, новые программы принимали во внимание возрастные особенности детей, предусматривали строгую последовательность в возрастании степени сложности теоретических знаний и навыков по каждой дисциплине и связь теории и практики с производственной работой, общественно-полезным трудом учеников.

В октябре 1931 г. было принято постановление ЦК КП(б)Б о реализации ранее принятого решения ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе» [127, с. 21]. В документе подчеркивалась слабая постановка теоретической работы в области педагогики. Усиленное внимание к развитию педагогической науки было вызвано необходимостью изучения и теоретического обобщения опыта передовых школ и учителей с целью обеспечения и вооружения учеников и родителей педагогическими знаниями. Широкое распространение получили разработка научных основ общего образования, исследования по истории педагогики.

Школьное образование в рассматриваемый период не представляло собой законченную целостную систему. Отсутствовала преемственность между массовой общеобразовательной школой и вузом. Как и в РСФСР, в Беларуси последние два класса в большинстве школ II-ой ступени и девятилеток носили профессиональный характер. Однако вследствие перегруженности учебного плана они не в состоянии были полностью решить задачу по завершению общего образования и дать достаточную специальную подготовку. Семилетка, являвшаяся основным типом общеобразовательной школы, не могла обеспечить подготовку, необходимую для продолжения занятий в высшей школе. В значительной мере преодолению этих трудностей способствовали рабфаки. Рабочий факультет – особый тип средней общеобразовательной школы. На него принимались рабочие и крестьяне с 16 лет, командированные или рекомендованные производственными союзами, фабрично-заводскими комитетами, исполкомами. Для поступающих на рабфак не требовалось представления документов о наличии образования.

Школьная система Беларуси с 1931 по 1934 г. претерпела существенные изменения. К началу 1932/33 учебного года Наркомпросом были реорганизованы все ШКМ и ФЗС, в которых были только 5–7 классы, в семилетние путем их соединения с начальными классами. Где такое соединение было невозможно, ШКМ и ФЗС объединялись с семилетними школами. В учебном плане таких школ отсутствовали специальные предметы по сельскому хозяйству, которые еще в 1931/32 учебном году составляли отличие ШКМ. В результате преобразований учащиеся ШКМ и ФЗС стали изучать одинаковые предметы с 1932/33 учебного года. ШКМ и ФЗС с этого времени по сути различались только наименованием, которое было обусловлено

местом расположения школы. Так возникла однотипная общеобразовательная школа-семилетка [55, с. 27].

2 августа 1932 г. СНК БССР принял постановление о введении с 1932/33 учебного года всеобщего обязательного обучения детей в объеме семилетней школы на всей территории БССР. Было установлено обязательное прохождение полного курса семилетней школы для всех детей, которые оканчивали первый концентр (4 группу), и обучающихся в старшем концентре [55, с. 27–32].

16 мая 1934 г. вышло постановление СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы», которое завершило процесс унификации школьной системы и придало законченные формы советской школе. На территории всего СССР устанавливалась единая система общеобразовательной школы, состоявшая из четырехлетней начальной, семилетней неполной средней и десятилетней полной средней школы [72, с. 64].

Таким образом, с 1934 г. исчезло, таким образом, деление школы на концентры и ступени, установились единые названия для однотипных общеобразовательных школ. Всем семилетним школам независимо от расположения в городской или сельской местности присваивался статус неполной средней школы. Те, в которых было более семи параллелей, стали называться средними; за школами, имеющими в своем составе только первые четыре класса, сохранилось название начальных.

Прогрессивным шагом в повышении авторитета общеобразовательной школы имело предоставление окончившим неполную среднюю школу права поступления в техникумы, а окончившим среднюю школу – в высшие учебные заведения. Общеобразовательная школа становилась, таким образом, фундаментом специального среднего и высшего образования.

Особенность «новой школы» Беларуси определила политика белорусизации, проводившаяся в 20-ые гг. Национальная политика определила направления научных поисков отечественных педагогов в деле создания новой школы. Основные направления политики белорусизации следующие:

- белорусский язык – главное звено белорусизации и фундамент национального сознания;
- развитие национального самосознания белорусского народа, обогащение его культуры;

- построение национальной школы, основывающейся на исторических корнях и духовных традициях белорусского народа;
- главная опора в проведении политики – интеллигенция как более образованный и национально сознательный пласт белорусского народа.

Одним из первых постановлений, принятых правительством Литовско-Белорусской республики, был декрет «О реорганизации школьного дела» (24 марта 1919 г.). Его основными идеями стали национализация, общедоступность, обязательность и светскость школы. Однако оккупация Польшей Западной Беларуси не позволила реализовать задуманное [185, с. 67].

Возрождение белорусских школ было сопряжено с рядом проблем, главной из которых была нехватка белорусских учителей и учебников. Задачу организации белорусской школы взял на себя созданный в декабре 1920 г. Народный комиссариат просвещения во главе с В.М. Игнатовским. Вокруг НКП Беларуси стали группироваться известные деятели, ученые (Д.Ф. Жилунович, А.Л. Бурбис, Д.Ф. Прищепов и др.). Именно они, не дождавшись разрешения сверху, начали проводить белорусизацию в наркомитетах. Так, В.М. Игнатовский в аппарате просвещения частично перевел делопроизводство на белорусский язык, ввел курсы белорусского языка для сотрудников [72, с. 61].

Принято считать, что начало белорусизации положила февральская сессия ЦИК БССР 1921 г., на которой был поднят для обсуждения широкий круг проблем национально-культурного возрождения и определены пути их решения в сфере образования. До юридического провозглашения политики белорусизации оставалось еще более трех лет, но на сессии был выработан и утвержден план последовательного и системного перевода школ на родной язык [13, с. 29–30].

В июле 1923 г. ЦК КП(б)Б на основе предложений специально созданной комиссии утвердил документ «Конкретизация платформы по национальному вопросу» [81, с. 83]. В нем содержалась программа действий по подъему экономики, территориальной консолидации белорусского народа, обновлению и развитию его языка и культуры, подготовке национальных кадров и т. д. В дальнейшем программа уточнялась и дополнялась.

Главной целью пленума ЦК КП(б)Б (январь 1924 г.) было определение задач партии в национальной политике. В одной из резолюций говорилось, что при

равноправии всех национальностей, обязательности со стороны правительства и партии обеспечения развития культуры каждой из них, признании государственными языками белорусского, русского, еврейского и польского, «дело развития языка, литературы, школы, всей культуры на белорусском языке признается первым и главным делом» [14, с. 14].

Пленум ЦК КП(б)Б (в июле 1924 г.) был отправной точкой в создании предпосылок для перехода к политике белорусизации. Именно тогда посчитали необходимым предпринять меры, обеспечивающие употребление родного языка во всех учреждениях и организациях, обслуживающих население, создать условия, содействующие развитию и употреблению белорусского языка, чтобы его фактически сделать равноправным государственным языком, занимающим должное место в Беларуси [13, с. 48].

Впервые официально политика белорусизации была озвучена 15 июля 1924 г. в резолюции II-ой сессии ЦИК БССР VI созыва «О программе работ по проведению национальной политики партии в Белоруссии» [160, с. 3–10]. Она предполагала комплекс мер, направленных на создание литературного белорусского языка, развитие национальной культуры и литературы, издание книг на белорусском языке, всестороннее научно-исследовательское изучение Беларуси, проведение языковой политики с одновременной организацией школ для национальных меньшинств, выдвижение и воспитание управленческих кадров из числа коренного населения, перевод государственного аппарата на белорусский язык. Одновременно решались задачи широкого распространения в массах знаний по истории, культуре, географии, литературе Беларуси. Президиум ЦИК создал специальную комиссию по осуществлению национальной политики, аналогичные структуры были сформированы при исполнительных окружных комитетах. Центральную комиссию возглавил известный государственный деятель А.И. Хацкевич [81, с. 84].

В соответствии с постановлением II-ой сессии ЦИК БССР VI созыва «О практических мероприятиях по проведению национальной политики» Народному комиссариату просвещения и Наркому земледелия отводился один год для перевода делопроизводства на белорусский язык [14, с. 13]. Несмотря на низкий уровень материальной базы и неуккомплектованность учебных заведений кадрами с хорошим знанием белорусского языка, постановление ЦИК БССР обязывало наркомпросы

республики завершить белорусизацию заведений социального воспитания (все типы общеобразовательных школ) за три года, а заведений профтехнического образования и политико-просветительных за пять лет [14, с. 13]. Учителя должны были перейти на белорусский язык обучения в течение одного года [185, с. 67].

Специальный раздел в постановлении отводился мероприятиям в области народного образования. Суть их сводилась к следующему: «Обучение во всех заведениях социального воспитания и профтехнического образования, в равной степени и обслуживание должны вестись на их родном языке» [14, с. 13]. Русский и белорусский языки, как было записано в постановлении, «являются обязательными предметами преподавания во всех учебных заведениях БССР», поскольку в рассматриваемый период белорусский язык, как язык подавляющего большинства населения, применялся на всей территории республики государственными, профессиональными и общественными учреждениями и организациями. Русский язык использовался для связей БССР с СССР и союзными республиками [14, с. 13].

В 1923/24 учебном году свыше половины четырехлетних школ перешли на белорусский язык обучения. Процесс белорусизации средних школ шел медленнее. В сентябре 1924 г. и в феврале 1925 г. были приняты постановления Научно-методического комитета и Всебелорусского съезда инспекторов школ, которые предусматривали введение во всех школах национальных меньшинств белорусского языка как обязательного предмета со второго года обучения, а русского языка – с четвертого года обучения [72, с. 61–62].

Содержание постановления ЦИК БССР от 15 июля 1924 г. стало главным предметом обсуждения на I Всебелорусском съезде учителей, который открылся 8 января 1925 г. Съезд предложил «учителям всех школ, где обучение первого года перешло на белорусский язык, к 1 октября текущего года обучиться ему в совершенстве» [14, с. 14]. Наркомпрос по окончании срока обязывался проверить знание белорусского языка отдельных сотрудников.

В 1928 г. был подведен итог первого этапа белорусизации. Признавалось, что отношение к белорусскому языку, как второстепенному и малокультурному, преодолено. Необходимость его изучения осознана партийным и профсоюзным активом. Следующей задачей национальной политики, как сформулировал секретарь ЦК КП(б)Б В.Г. Кнорин, объявлялось введение белорусского языка в ежедневный быт

и культуру народа. Такой же точки зрения придерживался и Я.Б. Гамарник, который сменил В.Г. Кнорина на должности секретаря. К 1929 г. белорусский язык был введен повсеместно.

Процесс белорусизации, рассчитанный на длительный срок и направленный на развитие белорусской культуры, возрождение национального самосознания, родного языка, по политическим причинам был свернут к началу 30-х гг.

Таким образом, выделим основные тенденции развития среднего образования в предреволюционной Беларуси (1900 – 1916):

- модернизация, гуманизация и демократизация среднего образования;
- постепенная утрата гимназиями своей классичности и сближение двух типов среднего образования – классического и реального;
- переход от сословного образования к общенародному;
- ориентация не только реального, но и классического образования на насущные потребности общества и самих выпускников гимназии;
- фуркация и дифференциация гимназического образования;
- увеличение количества государственных и частных средних учебных заведений;
- обращение к вопросу подготовки учителя средней школы на научной основе как главному в деле её реформирования.

Основные тенденции развития среднего образования Беларуси в 1917 – 1930 гг. следующие:

- разрушение старой системы среднего образования и создание новой, соответствующей задачам построения советского общества;
- гуманизация, демократизация, политехнизм и максимальное приближение обучения школьников к решению проблем хозяйственного и культурного строительства;
- выдвижение на первый план задач воспитания активности и самостоятельности у учащихся, что сопровождалось недооценкой работы по формированию систематических и прочных знаний;
- универсализация и апологетика новых форм и методов обучения;
- жесткая политизация и идеологизация, рассмотрение личности в качестве средства для построения коммунистического общества;

- последовательное проведение национальной политики на всех ступенях образования, достижение идентичности учебно-воспитательного процесса школ сельской и городской местности, обеспечившей формирование единого национального идеала;
- создание условий для воспитания «нового учителя», активного строителя советского общества.

Таким образом, в короткий период (1900 – 1917 гг.) произошло интенсивное развитие гимназического образования, выросла сеть средних учебных заведений, обновилось учебно-воспитательное дело, определились успехи в организации гимназического обучения и воспитания (хотя, конечно, имели место и недостатки). За такой же короткий период (1917 – 1930 гг.) была разрушена старая система среднего образования, возникла «новая школа», отвечавшая требованиям и духу времени, определились первые успехи в реализации задач по обучению и воспитанию нового поколения.

2.2. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ В НАЧАЛЕ XX века

Профессиональное мастерство учителя, «высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения» [68, с. 89–90], требует создания определенных условий для его формирования, развития и совершенствования. Оптимальным путем повышения квалификации и обеспечения профессионального роста учителя является предоставление ему возможностей для получения дополнительных знаний и совершенствования педагогических умений. Учитель обязан переосмыслить в свете полученных знаний собственную деятельность. Наличие, однако, лишь благоприятных внешних условий не может обеспечить в полной мере развитие и совершенствование профессионального мастерства учителя. Необходимая составляющая – обоснованная внутренняя мотивация и потребность к саморазвитию и самосовершенствованию.

Анализ историко-педагогической литературы, архивных источников и материалов периодической педагогической печати начала XX в. позволил нам выделить основные пути становления, развития и совершенствования профессионального мастерства в практической деятельности учителя средней школы Беларуси в предреволюционный период:

- создание условий и расширение возможностей для повышения профессионального мастерства на теоретическом и практическом уровнях;
- повышение внутренней мотивации и развития внутренних потребностей в саморазвитии и самосовершенствовании посредством соответствующей организации учебно-воспитательного процесса средних учебных заведений.

Эти пути взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга, так как «без теории нет практики» [71, с. 11]. Считаем целесообразным освещение путей развития данных направлений в их единстве и взаимосвязи.

Интерес к совершенствованию учебно-воспитательного процесса средних учебных заведений вырос уже в конце XIX ст. под влиянием общественно-педагогического движения. Возросшие требования к качеству гимназического образования в предреволюционной Беларуси явились предпосылкой пересмотра

постановки учебно-воспитательного дела, решения вопроса об улучшении его функционирования. Особое внимание отводилось развитию профессионального мастерства на практике. Министерство народного просвещения, управление Виленского учебного округа, руководство средних учебных заведений проводили тщательную работу в данном направлении. Гимназии сохранили за собой статус ведущего типа средних общеобразовательных учебных заведений Беларуси. Их своеобразие заключалось в отсутствии унифицированности, так как каждому из них были присущи свои особые черты в силу предоставления гимназическим педагогам широких полномочий в организации учебно-воспитательного процесса, который предусматривал ряд мероприятий, способствующих развитию и совершенствованию профессионального мастерства учителя в его практической деятельности [62, с. 6].

Профессиональная подготовка учителя. Исключительная роль в организации и осуществлении учебно-воспитательного процесса в средних учебных заведениях предреволюционной Беларуси принадлежала учителю. На качество обучения положительно влияли увлеченность учителя своим делом, глубокое знание преподаваемого предмета, умелое использование новых методик преподавания.

Для большинства гимназий Виленского учебного округа вопрос об обеспечении достаточным количеством преподавателей, имеющих научную и специальную педагогическую подготовку, был особенно болезнен. Это объяснялось отсутствием в начале XX в. в округе университета, который бы осуществлял подготовку учителей средних школ. Рост сети средних учебных заведений в начале XX в. обострил проблему обеспечения их педагогическими кадрами. Деятельность Министерства народного просвещения в области реформирования средней школы не имела к началу XX ст. положительного результата. Действовавшие в 1905–1916 гг. учительские семинарии (Молодечно, Полоцк, Несвиж, Свислочь, Рогачёв, Орша, Борисов, Гомель, Бобруйск) обеспечивали педагогическими кадрами лишь начальные школы. Открытые в эти годы учительские институты не являлись высшими учебными заведениями, они готовили учителей для начальных школ повышенного типа (Витебск, 1910 г.; Могилёв, 1913 г.; Минск, 1914 г.) [170, с. 179]. Минский учительский институт получил право осуществлять подготовку учителей высших начальных училищ и гимназий только в 1914 г. [62, с. 64].

Вопрос об открытии высшего учебного заведения с целью обеспечения учителей средних учебных заведений высшим педагогическим образованием и повышения их педагогической квалификации был поставлен на повестку дня как требующий немедленного решения в начале XIX и XX в. Министр народного просвещения Л.А. Кассо в 1913 г., однако, заявил, что это дело не требует спешного принятия решения и что время для его осуществления наступит не так быстро [48, с. 528–529]. Учителя Беларуси могли получать высшее педагогическое образование в Москве, Петербурге, Киеве, других университетских городах России [182, с. 19].

Анализ отчетных материалов о работе гимназий и реальных училищ показывает, что проблема укомплектования их специалистами с высшим образованием все же была в основном решена. В средних учебных заведениях Беларуси работали выпускники Петербургского, Московского, Казанского, Новороссийского, Харьковского, Варшавского, Юрьевского университетов, а также педагогических институтов, Мариинских высших женских училищ и духовных академий. Среди директоров и преподавателей учебных учреждений были кандидаты наук, известные в России ученые и педагоги-методисты.

Значительные меры в деле подготовки учителей были предприняты министром Н.П. Боголеповым. Решительным шагом с его стороны было учреждение в январе 1900 г. особой комиссии с целью улучшения учебно-воспитательного дела в средней школе [97, с. 35]. Летом 1899 г. созданию комиссии предшествовало обращение Н.П. Боголепова с циркулярным предложением к попечителям округов об избрании в ее состав опытных и образованных руководителей и преподавателей средних школ. Это должно было не только обеспечить успешность ее деятельности, но и учесть потребности гимназий и реальных училищ [97, с. 35–36]. Результаты работы подкомиссий, изложенные в журналах общих заседаний, докладах отдельных членов, приложениях к журналам, подлежали дальнейшей обработке и требовали выбора четкого направления в вопросе о реформе среднего образования и подготовке учителей средней школы. (Подробнее об этом см. в гл. 2, п. 2.1.)

На Всероссийском съезде преподавателей городских школ (Петербург, 1909 г.) было признано, что «учительские институты в их современном виде дают недостаточную общую и специальную подготовку для педагогической деятельности в городских школах» [121, с. 48]. Встречавшиеся в гимназических учреждениях

«случайные», посредственные учителя – следствие постоянно испытываемого дефицита педагогических кадров, несовершенства организации педагогического образования учителей [62, с. 74]. Многие педагоги работали, не имея специального высшего педагогического образования.

Совершенствование профессиональной подготовки учителя. Выработкой проекта новых правил об испытаниях на звание преподавателей средних учебных заведений занимался ученый комитет Министерства народного просвещения с ноября 1893 г. по 25 сентября 1895 г. Согласно выработанному проекту лица, желавшие получить учительскую должность, обязаны были вместе с общенаучной подготовкой иметь и педагогическую. Кроме того, претендующие на учительскую должность должны были обладать знаниями по общей педагогике, дидактике, истории педагогики, училищеведению и школьной гигиене [193, с. 1–36].

Отсутствие специальной педагогической подготовки у учителей средних учебных заведений оставалось злободневным вопросом на рубеже веков. В 1898 г. Министерство народного просвещения очередной раз обратило внимание на отмеченную проблему, предложив попечителям учебных округов обсудить её совместно с попечительскими советами. Начиная преподаватели, как отмечалось, приступали к профессиональной деятельности без «всякой специальной педагогической подготовки» [57, с. 510]. В силу отсутствия специального образования ими порой использовались неправильные педагогические приемы, не приносящие пользы ни ученикам, ни самим учителям. Такие преподаватели затрудняли прохождение учебного курса, ослабляя благотворное влияние школы. Отсутствие педагогической подготовки лишало начальство своевременно выяснять, кто из претендентов на должность учителя обладает достаточными способностями к практической преподавательской деятельности. Назрела необходимость выработки ряда мер, обеспечивающих достаточную педагогическую подготовку и обоснованный отбор начинающих преподавателей на учительские должности.

В то же время следует отметить, что университетское образование начала XX в. отличалось многогранностью, доминированием культа «чистой науки». Значение педагогики и отношение к ней как к мастерству, которое приходит само по себе в процессе практической деятельности, было характерно для многих преподавателей университетов. Это привело к факультативному изучению в университетах курса

педагогике. Пренебрежительное отношение к дидактике и методике передавалось и студентам, которые впоследствии не могли наладить рабочую атмосферу с учениками, поскольку имели лишь поверхностные знания по перечисленным предметам. Такие студенты, работая в средних учебных заведениях, отдавали предпочтение теоретической подготовке по предмету, неохотно включались в деятельность на курсах по подготовке и переподготовке учителей. Причиной можно назвать отсутствие у них самих систематизированных знаний по основам педагогики, возрастной психологии и дидактике.

По мнению профессора Н.В. Бугаева главный недостаток в организации учебного дела в средних учебных заведениях в начале XX в. заключался в отсутствии связи между ними и университетами [57, с. 512]: закрытие кафедр педагогики в университетах повлекло за собой прекращение обсуждения всяких учебных вопросов [82, с. 189]. Отсутствие этой связи привело ко многим отрицательным явлениям в школьной жизни, сказалось на качестве учебно-воспитательного дела – «нам не нужно учёных, нам нужны педагоги» [57, с. 512]. Тем не менее, настаивал профессор Н.В. Бугаев, педагоги, занимающиеся наукой, всегда и везде освещали учебное дело тем идеализмом и тем одушевлением, которые вносят в педагогическую деятельность духовный свет и духовную жизнь. «Педагог, занимающийся наукою, этим самым занятием приобретает право на большее уважение и влияние. От их занятий науками выигрывали одновременно наука и педагогика, средние школы и университеты» [57, с. 513]. Одновременно выявлены основные недостатки учебно-воспитательного процесса дореволюционных средних учебных заведений.

Частично решить проблему обеспечения педагогическим образованием в условиях дефицита подготовки педагогических кадров были призваны высшие педагогические курсы. Специальная комиссия, занимавшаяся вопросами подготовки учителей средних учебных заведений, улучшения их материального положения (в начале 1899 г.), пришла к заключению:

- для подготовки учителей необходимо устроить особые учреждения в виде педагогических курсов при учебном округе;
- заведывание курсами поручить особому коллегиальному учреждению – правлению педагогических курсов из 16 членов (8 преподавателей университетов и 8 преподавателей средней школы);

- вменить в обязанность руководству курсами установление, объединение и контроль всех занятий, подбор лиц для ведения как теоретических, так и практических занятий с кандидатами [57, с. 515–516].

С 1914 г., по причине испытываемого недостатка в кадрах, стали организовываться одногодичные и краткосрочные государственные и частные педагогические курсы для учителей средних школ [62, с. 65]. Обучение на них и получение профессиональной подготовки рассматривалось гимназическим начальством как одна из мер повышения уровня учебного дела в гимназии и совершенствования профессионального мастерства учителя.

Накоплению практического методического опыта способствовали педагогические съезды, конференции, кружки, товарищества и повсеместная организация информационно-педагогических бюро, которые были призваны обеспечить учителей помощью, служить развитию их самостоятельности, творчества и мастерства [158, с. 3].

В 1907 – 1910 гг. управлением Виленского учебного округа были проведены учительские съезды, посвященные проблемам преподавания отдельных учебных предметов гимназического курса. Так, в марте 1907 г. прошел съезд преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений, в апреле 1907 г. – съезд преподавателей иностранных языков. Съезд преподавателей математики, физики и географии проходил в феврале – марте 1908 г., в апреле 1910 г. состоялся съезд преподавателей практических ремесел. Обсуждавшиеся на них вопросы и поднятые проблемы свидетельствовали о необходимости изменений в средней школе. Критиковались учебные программы, рассматривались наиболее острые вопросы учебно-воспитательного процесса: стимулирование самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся, осуществление межпредметных связей, учет и оценка знаний, взаимоотношения между учениками и педагогами. Особое место занимали учет индивидуальных особенностей учеников при обучении, выявление и развитие их предрасположенностей и способностей.

Нередко педагогическими съездами, совещаниями и собраниями вырабатывались практические требования. Так, на педагогическом собрании Минской мужской гимназии были сформулированы следующие требования к уроку и к педагогу:

- учитель не должен увлекаться на уроке, а прилагать все усилия, чтобы увлечь своим предметом учеников;
- педагог должен преподносить материал таким образом, чтобы его понимали все учащиеся;
- преподаватель должен и обязан заинтересовать всех учащихся собственным трудом и процессом получения знаний;
- механизм преподавания должен заключаться в овладении вниманием всего класса как целого и единого коллектива;
- учебный материал должен быть настолько отработан и усвоен в классе, что «дословный ответ по учебнику составляет уже сам по себе что-то преступное» [187, с. 30–31].

С целью повышения квалификации организовывались поездки учителей в учебные заведения России и Украины. Так, директор Полоцкой учительской семинарии Ю.Ф. Крачковский посетил Кубанскую и Дерптскую учительские семинарии, были организованы взаимные поездки делегаций этих семинарий в Полоцк, куда приезжал известный педагог Д.Д. Семёнов. Учителя Беларуси ездили в командировки в Германию, Италию и другие страны, участвовали в работе Международного конгресса преподавателей новых языков (Париж, 1909 г.), III Международного конгресса по школьной гигиене (Париж, 1910 г.), Всероссийских съездов по народному образованию (1910 – 1916) [170, с. 179].

Педагогические общества и органы педагогики в Северо-Западном крае. Создание педагогических обществ в конце XIX – начале XX вв. в Витебске, Минске, Могилеве, Бресте, Гродно стало одним из проявлений общественно-педагогического движения. Они оказывали материальную помощь учителям, защищали их интересы, содействовали распространению передовых педагогических идей, повышению квалификации учителей, издавали педагогические журналы, сборники.

С целью пропаганды передовых педагогических идей Могилевское общество в 1909 – 1920 гг. основало отделения в девяти уездных городах: Быхове, Гомеле, Горках, Климовичах, Мстиславле, Орше, Рогачеве, Чаусах, Черикове. С 1910 г. им стал издавался журнал «Белорусский учительский вестник».

Гродненское педагогическое общество в 1911 – 1913 гг. выпускало журнал «Педагогическое дело».

Официальным органом педагогики в Северо-Западном крае был «Циркуляр по Виленскому учебному округу». С 1902 г. начал издаваться педагогический журнал «Народное образование в Виленском учебном округе». На его страницах основное место отводилось распоряжениям, директивным документам, указам. Помещались также и критические статьи о состоянии народного образования.

Циркулярные распоряжения о мерах по развитию профессионального мастерства. Основными документами, регулировавшими деятельность учителей средних учебных заведений Беларуси рассматриваемого периода, были циркулярные предписания управляющего Виленским учебным округом. Они не только касались постановки и улучшения учебно-воспитательного дела, но и давали чёткие указания о культуре поведения учителя по отношению к ученикам и их родителям, коллегам, определяли комплекс профессионально значимых свойств личности, которыми должен был обладать педагог-мастер, регламентировали образовательный и методический уровень учителя.

В циркулярных предписаниях нашел отражение и гуманистический аспект учебно-воспитательной деятельности начала XX в., проявившийся прежде всего в изменении взглядов педагогов на обучение и воспитание. Ранее одна из ведущих задач педагогов сводилась к наблюдению за поведением гимназистов и выработке у них «привычки подчинять свою волю требованиям школьной дисциплины и порядка». На рубеже веков передовые учителя гимназий Беларуси «высшей целью» воспитания и обучения считали «образование в ученике деятельного и самостоятельного характера», развитие инициативы, активности, «чувства собственной ответственности и самодисциплины» [233, л. 178]. Получило распространение отношение к ученику не как к пассивному объекту педагогического воздействия, а как к активной личности.

Выполнение таких задач было под силу только учителю-мастеру, стремящемуся не только к профессиональному, но и к личностному самосовершенствованию.

В циркуляре от 8 июля 1899 г. министр просвещения Н.П. Боголепов отмечал, что жалобы на недостатки школы не лишены «известной доли справедливости, хотя многое в них было «преувеличено». «Отчуждённость от семьи и бюрократический характер средней школы», нежелаемая специализация школы с младших классов,

несогласованность программ между собой и с учебными часами, «значительное наполнение их второстепенными и даже чрезмерными требованиями» отмечались министром в качестве основных недостатков средней школы. Это лишало ее жизненного и национального характера, следствием чего явилась «неудовлетворительная подготовка выпускников реальных училищ для дальнейшего обучения в высших специальных учреждениях и вообще слабая постановка преподавания предметов в этих училищах» [187, с. 4]. Со стороны педагогов, родителей гимназистов и общественности также подвергались критике чрезмерная нагрузка учащихся, многопредметность, отсутствие согласованности между учебными дисциплинами, нерациональное распределение учебного материала [62, с. 40].

Циркуляр Министерства народного просвещения от 1 августа 1900 г. предоставлял преподавателям возможность при составлении программ по предметам делать сокращения в одних отделах и расширять другие. Руководство учебно-воспитательной частью стало основной обязанностью педагогических советов.

Развитие форм и методов учебно-воспитательного процесса гимназий и изменение их содержания после революции 1905 – 1907 гг. происходило в русле тенденций демократизации и гуманизации. Под влиянием революционных событий руководство Министерства народного просвещения и Виленского учебного округа было вынуждено критичнее оценивать состояние учебной и воспитательной работы в школе и энергичнее взяться за разработку новых форм воздействия на гимназистов в стенах учебных заведений. Так, в распоряжении Министерства просвещения от 7 июля 1907 г. «О постановке учебной и воспитательной работы» указывалось на необходимые меры влияния на учащихся. От них требовалось вдумчивое и осознанное усвоение материала, прочное овладение знаниями, воспитание в учащихся осознания достижения поставленной цели. В то же время требования преподавателя к ученику должны быть четко определены, учитель должен пополнять запас знаний учащихся, «не смешивая того, что они могут и что им полезно знать с тем, что они должны знать» [187, с. 24].

Распоряжение Министерства просвещения от 21 августа 1908 г. обязывало руководителей учебных учреждений обращать особое внимание на учебную и воспитательную работу, рекомендовалось проведение конкретных мероприятий в

этом направлении. Так, директорам предлагалось «значительную часть учебного дня проводить в классах, чаще посещать уроки преподавателей, совместно с ними обсуждать вопросы, которые затрагивают преподавание, успехи учащихся, правильную оценку их знаний, возбуждение в них самостоятельности; руководить недостаточно опытными преподавателями» [187, с. 24–25]. Рекомендовалось также быть ближе к ученикам, внимательно относиться к их потребностям, учитывать их индивидуальность.

Попечитель Виленского учебного округа Н. Чечулин в циркулярах неоднократно обращался к различным аспектам поведения учителя. Он считал, что учитель в деле воспитания и образования играет главную роль. От его поведения и умений зависит не только качество получаемых учениками знаний, но и их воспитание. В соответствии с требованиями министерства директора гимназий и реальных училищ ежегодно представляли в округ подробнейшие сведения о характере педагогической деятельности каждого учителя. Учителя, заподозренные в «неблагонадежности», лишались права заниматься педагогической деятельностью. Попечитель учебного округа в свою очередь доводил эти списки всем начальникам учебных заведений и директорам народных училищ «для сведения и руководства» [59, с. 13–14].

Так, циркулярным распоряжением № 12240 от 31 июня 1909 г. учителям-инспекторам вменялось в обязанность осуществлять постоянное наблюдение за преподаванием лиц, допущенных к работе в качестве учителя, и давать о них отзывы, проверенные личными наблюдениями директоров, в управление округа в конце учебного года. О лицах, заведомо «непригодных для работы в качестве учителей», также доносилось в конце учебного года [242, л. 12].

Циркуляр попечителя Виленского учебного округа В.Г. Алексеева от 24 ноября 1914 г. касался вопроса повышения качества учебной работы. В 1914 – 1915 гг. на заседаниях педсоветов развернулась дискуссия вокруг упомянутого циркуляра, результаты которой были собраны и обобщены в «Материалах организации школьного обучения на основах научной педагогики» [125].

Циркуляр № 3922 от 15 февраля 1916 г. содержал указание на то, что преподаватели должны вызывать в учащихся уважение, доверие и любовь к своим наставникам. Достигать поставленной цели учитель был обязан умелой передачей

учащимся знаний, спокойным, твердым, справедливым и благородным отношением, правильной оценкой познаний и поведения детей в соответствии с их успехами и нравственным обликом [241, л. 40].

В циркуляре № 8005 от 16 апреля 1916 г. подчеркивалась важность создания в учебных заведениях доброжелательной и деликатной атмосферы [243, л. 38]. Школа должна отличаться от домашней обстановки тех детей, у которых отсутствует дома положительная атмосфера и взаимопонимание, давать образец достойных и подходящих для образованных людей взаимоотношений. Только в атмосфере доброжелательности и деликатности, отмечал попечитель, развиваются и укрепляются хорошие умственные и нравственные навыки, «в обстановке жестокости и грубости развиваются привычки и наклонности противоположного характера» [243, л. 38]. Полагая, что основа успеха преподавательского дела заложена в личности и поведении самого преподавателя, Н. Чечулин призывал учителей к предупреждению грубого и неделикатного обращения с детьми и между детьми. Грубость свидетельствует лишь об отсутствии нравственного достоинства у допускающего ее. Учитель должен с бережным отношением к самолюбию учеников сообщать им правильные взгляды на взаимоотношения людей, давать образец поведения, которому могли бы следовать учащиеся. К сожалению, в школьной жизни встречались недопустимые по грубости и неделикатности явления: иные учителя называли учеников по кличкам или прозвищам, позволяли себе неприятные насмешки, остроты или шутки, обращались с грубыми, бранными выражениями. Такие явления недопустимы в школьной жизни. Учитель, следовало из циркуляра, должен обращаться к ученикам средних учебных заведений только по фамилии. Обращение на «ты» было допустимо лишь в редких случаях, при полной уверенности, что самолюбие ученика этим не задевалось. Шутить учителю с учениками можно было лишь в том случае, если шутка никого не затрагивала и не являлась обидной для того, к кому обращена, иначе она рассматривалась как издевательство и являлась причиной столкновений между педагогами и учениками. Все нарушения дисциплины со стороны учеников были наказуемы, но не оставлялись без внимания и те случаи, когда сам учитель давал повод к недоразумению. Попечитель Н. Чечулин полагал, что твердое применение учителем положительных приемов в отношении с учениками лучшим образом непременно положительно скажется на дисциплине, на развитии в

учениках чувства собственного достоинства и уважения к достоинству других, заслужит благодарность всего общества [243, л. 38–39].

Деятельность начальствующих лиц и педагогического персонала в 1917 г. была направлена на достижение лучших результатов учебно-воспитательного дела. В учебной деятельности педагогический персонал стремился к тому, чтобы учащиеся получали как можно больше познаний благодаря продуктивной работе в классах под руководством преподавателей. Достижению этой цели способствовали малолюдность классов, позволявшая учителям изучить и учитывать индивидуальные черты учащихся, принимать соответствующие меры к увеличению продуктивности своей работы и применению современных приёмов преподавания, сопровождаемых широким использованием учебно-вспомогательных пособий, устройством экскурсий, побуждением учащихся к самостоятельности. [238, л. 7–7, оборот].

2.3. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПРЕДРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД

Направления деятельности педагогических советов гимназий.

Гимназическими властями признавалось, что совершенствование профессиональной подготовки учителей не является единственной мерой повышения уровня учебно-воспитательного процесса. Предоставление широких возможностей для формирования мастерства на практике, широкого простора для педагогического творчества и права на «самостоятельность» считалось залогом плодотворной работы учащихся. В частности, педагоги Минской мужской гимназии отстаивали свое право на педагогическое творчество, полагая, что: «для большей успешности дела обучения ... необходимо возбуждение интереса к нему не только в учащихся, но не менее того в самих учащихся. Последние должны чувствовать себя не пассивными только исполнителями чужих предписаний, но живыми деятелями школы. А это едва ли достижимо без предоставления преподавателям большей самостоятельности в сфере их специального дела ...» [236, л. 31].

Примером предоставления гимназическим учителям широких прав в практической деятельности стало наделение соответствующими полномочиями советов, придание им статуса «органов педагогической самостоятельности». На заседаниях педагогических советов обсуждались вопросы методики преподавания, совершенствования форм и методов учебной работы.

Анализ материалов по данной проблеме позволил выделить основные цели и задачи деятельности педагогических советов:

- предоставление возможности гимназическим педагогам в свободной, откровенной и беспристрастной обстановке обсуждать различные педагогические приемы и способы преподавания;
- ознакомление учебного начальства с теоретическими взглядами и методическим опытом учителей-практиков;
- предоставление возможности руководству как гимназии, так и округа оценить степень развития практики обучения и воспитания;
- обмен опытом и взглядами на насущные проблемы в обучении между однотипными учебными заведениями;
- своевременное сообщение педагогическому персоналу распоряжений и предлагаемых педагогических мер и способов преподавания [64, с. 179].

В частности, в Минской мужской гимназии 8 апреля 1909 г. предметом обсуждений на педагогическом совете стали указания директора гимназии Преображенского по вопросам учебно-воспитательной работы. В документе подчёркивалось: «в конце учебного года необходимо обратить серьезное внимание на повторение учебных курсов, делая акцент не на опросе деталей, а на том, чтобы у учащихся сложилось целостное представление от пройденного». Он обратил внимание преподавателей на то, что повторение не должно быть отдыхом для преподавателя, а, наоборот, требует от него усиленного и напряженного труда [187, с. 30–31].

Директор Виленской гимназии М.А. Климантович в своем выступлении на заседании педагогического совета 27 января 1915 г. заявил, что средние учебные заведения должны получить большую самостоятельность. Трагизм педагога и его профессиональная неудовлетворённость, по его мнению, заключаются в том, что руководитель этого учебного заведения может действовать только «в рамках

установленных форм школы». Выработанные же педагогикой приемы обучения неосуществимы при современном положении школы. Препградой в их реализации является ошибочное понимание назначения школы, которая должна быть в первую очередь учебным заведением, а не государственным для получения гражданских прав. Препятствуют положительному решению задач обучения и такие недостатки средних учебных заведений, как переполненность, постоянное изменение состава классов, неоднородность их состава в смысле способностей учащихся и их развития, перегрузка учебными предметами, несогласованность курсов, ограниченность учебных часов на прохождение учебного материала, сконцентрированность преподавания отдельных предметов у разных преподавателей и т. д. [187, с. 32].

Педагогический совет Быховской мужской гимназии под старшинством директора Д.И. Очкина выработал комплекс мер, направленных на улучшение учебно-воспитательного процесса и затрагивающих в первую очередь методы воздействия на учащихся. Особое воспитательное воздействие на ученика имел личный пример учителя. Педагогами Минской мужской гимназии, в частности, высказывалось мнение о том, что учителя, «предъявляя строгие и справедливые требования к учащимся, должны не менее строго относиться к себе» [233, л. 15]. Учителя должны были использовать меры морального влияния и только в крайних случаях обращаться к применению дисциплинарных мер наказания. По вопросам преподавания предлагалось принимать все меры, способствующие разбудить интерес у учащихся к обучению, сделать его легким, сконцентрировать внимание учеников на наиболее важном, главном. Координация труда учителей-предметников должна была способствовать достижению концентрации преподавания [187, с. 33].

Совершенствование организации труда гимназических педагогов. Эффективными мерами в привлечении к преподаванию «достойных и способных лиц» явились обеспечение их надлежащего материального положения, создание благоприятных условий труда и совершенствование его организации:

- с целью удержания учителей от поисков дополнительных заработков, не связанных с педагогической деятельностью, преподавателям гимназий было разрешено давать частные уроки ученикам своих классов в свободное от учебных занятий время [62, с. 73];

- при распределении специальных сумм педагогическими советами предусматривалась такая статья расходов, как оказание материальной помощи учителям и поощрение их успехов в педагогической и научной деятельности.

Так, преподаватель рисования статский советник К.Я. Ермаков за «беспорочную службу» в течение 40 лет был награжден грамотой и знаком отличия – золотой булавкой с изображением императорского бюста, украшенного рубинами и бриллиантами [240, л. 32–34].

Материальное положение гимназических педагогов в начале XX в. было относительно благополучным. Денежное содержание учителя гимназии определялось в зависимости от образования, педагогического стажа и учебной нагрузки. Так, ни один учитель Минской мужской гимназии, имевший высшее образование, не получал менее 2350 рублей в год. Размер жалованья некоторых учителей достигал 3–4 тысяч рублей в год. Достаточно высоко оплачивались должности директоров и инспекторов гимназий. Число «нормальных часов» (норма уроков в неделю) в гимназиях в начале прошлого столетия составляло 12.

Серьезным препятствием улучшения организации труда гимназических педагогов была переполненность классов. Открытие при гимназиях параллельных классов и установление Министерством просвещения с 1907 г. «нормального числа» учащихся в 40 человек проблему не решили. В 1914 г., например, количество учащихся в классах Минской мужской гимназии достигало 60 человек [234, л. 6; 235, л. 9].

Циркулярным распоряжением попечителя Виленского учебного округа учителям параллельных классов предоставлялись служебные права, равные с правами учителей основных классов средних учебных заведений [239, л. 1]. Так, в Минской мужской гимназии к 1 января 1917 г. насчитывалось девять классов: один подготовительный и восемь основных. Приготовительный класс в 1917/18 учебном году не функционировал по причине отсутствия помещения и малочисленности учеников младших возрастов. Числившиеся при гимназии в 1916 г. восемь параллельных классов были закрыты распоряжением Министерства народного просвещения с 1 января 1917 г. [238, л. 6].

Совершенствование мастерства во внеурочное время. Исследование проблемы мастерства педагога за рамками учебного процесса позволило выделить следующие основные блоки:

- Практика организации гимназическими педагогами «публичных лекций» и курсов в начале XX в. содействовала не только просвещению общества, но в первую очередь способствовала развитию профессионального мастерства, совершенствованию и систематизации знаний. Платные и бесплатные лекции предназначались как для взрослых слушателей, так и для учащихся.

Организация «фундаментальных библиотек» для преподавателей способствовала обновлению методических знаний на теоретическом уровне. Библиотеки постоянно пополнялись новинками научной, методической, отечественной и зарубежной литературы. Так, в «фундаментальной библиотеке» Минской мужской гимназии к 1 января 1918 г. насчитывалось 5205 названий книг, периодических изданий и брошюр в 11 320 томах. Из них в 1918 г. было приобретено 181 название книг и 214 томов периодических изданий и брошюр [238, л. 6, об.]. Ученическая библиотека, разделенная на три отдела соответственно возрасту учащихся, к 1 января 1917 г. состояла из 2916 названий книг в 5151 томе. В течение 1917 г. было приобретено 67 названий книг в 78 томах, т. е. в ученической библиотеке к 1 января 1918 г. числилось 2983 названия книг в 5229 томах [238, л. 6, об.]. Кроме того, в «фундаментальной библиотеке» к 1 января 1917 г. насчитывалось 2580 учебных пособий. Приобретение новых в течение 1917 г. не производилось [238, л. 7].

Педагогические библиотеки были открыты в 1901 г. в Бресте, Пинске, Мозыре, Речице, Рогачёве, Орше, Черикове; в 1902 – 1907 гг. – при приходских и городских училищах, в волостях, местечках и сёлах [170, с. 179].

- Практика организации педагогических музеев как культурно-просветительских учреждений, предназначенных для изучения и пропаганды материалов, относящихся к школе и просвещению, получила в исследуемый период довольно широкое распространение. Их организация и привлечение к участию в сборе материалов гимназистов способствовали обогащению опыта, повышению научного уровня и изучению индивидуальных черт учащихся;

- Педагогические библиотеки, выставки, музеи во многом содействовали распространению передового опыта, повышению квалификации учителей.

Научно-исследовательская деятельность педагогов. Профессиональный и культурный уровень многих учителей учебных учреждений Беларуси оставлял желать лучшего. Об этом открыто говорилось на заседаниях педагогических советов и в печати. В частности, в решениях педагогического совета Минской мужской гимназии 6 апреля 1910 г. было отмечено, что современная школа страдает от того, что «на протяжении долгих лет в ней учили не педагоги» [187, с. 37].

Стимулирование научно-исследовательской деятельности являлось мерой не только повышения и совершенствования профессионального мастерства, но и улучшения учебного дела. Печатные работы гимназических учителей выставлялись на Всероссийских выставках, нередким явлением была защита диссертаций. Так, среди преподавателей, удостоенных степени доктора наук, были Тарнава-Боричевский и М. Полинский (представители Минской мужской гимназии) [62, с. 70].

Среди научных интересов учителей приоритетное место занимала история. В «Памятных книжках», «Исторических записках», «Очерках» история гимназического образования была представлена в обработке учителей Минской мужской гимназии Н.А. Адо [4], В.Г. Краснянского [95], А.П. Смородского [181].

Следует отметить преподавателя истории Гродненской мужской гимназии Я.Ф. Орловского [138; 139; 140; 141]; учителя истории и географии Слуцкой гимназии, а затем директора Гродненской гимназии А.И. Глебова [49; 50; 51]; исследователя образования и культуры А.П. Сапунова [167; 168; 169]; преподавателя, историка и археографа А.О. Турцевича [206; 207; 208].

Мотивированные к научно-исследовательской деятельности педагоги неустанно работали над усовершенствованием педагогического мастерства, принимали участие в различных научных и педагогических форумах.

За период с 1861 по 1917 г. более чем 350 представителей Беларуси приняли участие в работе 22 российских научных и педагогических съездов. Среди них 242 – преподаватели средних учебных заведений. Учителя Беларуси участвовали в работе I (1911/12 учебный год) и II (1913/14 учебный год) Всероссийских съездов по физике, химии, космографии (1915 г.), ряда съездов русских исследователей природы и врачей, I (1907 г.) и II (1911 г.) менделеевских съездов и др. На некоторых съездах преподавателями Беларуси было представлено несколько интересных докладов [187, с. 37–38].

Преподаватели гимназий готовили и издавали учебники и учебные пособия для начальных и средних школ, которые получили распространение в России и неоднократно переиздавались. Наиболее известными авторами были учитель математики Минской гимназии А.К. Жбиковский; учитель математики и директор Минского коммерческого училища Б.П. Чиханов. Кроме того, Б.П. Чиханов написал и издал в начале XX в. учебники для средних учебных заведений по арифметике, алгебре, тригонометрии, составил таблицы пятизначных функций. Наибольшее распространение и оценку специалистов получил его учебник арифметики, который выдержал в начале XX в. девять изданий, шестое издание учебника было допущено Министерством народного просвещения в качестве руководства для средних учебных заведений, а седьмое получило высокую оценку на I Всероссийском съезде преподавателей математики [187, с. 38–39].

Индивидуализация обучения. Проблема индивидуализации обучения занимала одно из первых мест в педагогике начала прошлого столетия. Под индивидуализацией понимался учет природных способностей, умственных наклонностей и интересов учащихся, уровня их знаний [62, с. 96].

В четвертом выпуске «Материалов по организации школьного обучения на основах научной педагогики», посвященном созданию условий, которые содействуют осуществлению в школе педагогического воздействия на ученика, говорилось, что наиболее важное – это понимание личности ученика на основе изучения его индивидуальных качеств и особенностей [126, с. 5].

Проблема учета индивидуальных способностей в обучении нашла отражение в результатах научно-педагогической деятельности. Так, педагогический совет Минской гимназии признавал желательным обучение «неспособных и ленивых учеников» в отдельных классах и даже «устройство для них специальных учебных заведений» [237, л. 27]. Однако такой опыт дифференциации обучения признавался общественным мнением порочным и в гимназической практике не возрождался. Учет в обучении индивидуальных особенностей учащихся происходил путем широкого использования различных форм внеурочной учебной работы в педагогическом процессе:

- организации изучения «необязательных предметов»;
- написание учащимися рефератов;

- проведение для желающих практических занятий в физических и химических лабораториях;
- руководство внеклассным чтением;
- занятия с неуспевающими учениками;
- проведение экскурсий, предметных бесед, вечеров;
- индивидуальная или групповая работа с отстающими учениками, родители которых «по бедности» не могли нанимать платных репетиторов из числа учителей или лучших учащихся старших классов. Дополнительные занятия проводились преподавателями обычно в вечернее время в будние дни или утром в праздничные и выходные дни.

Организация самостоятельной домашней работы учащихся. Правильная организация домашней работы учащихся, осуществлявшаяся под контролем и руководством гимназических педагогов, способствовала формированию у учеников навыков самостоятельной работы с учебным материалом. Основное требование, предъявляемое к организации самостоятельной домашней работы, – недопустимость перегрузки учащихся. Залогом результативности была предварительная подготовка учащихся к её выполнению, т. е. обстоятельное усвоение учащимися изучаемого на уроке материала и разъяснение учителем целей и содержания домашнего задания. В циркуляре попечителя Виленского учебного округа, адресованном гимназическим учителям, отмечалось: «Сколь ни необходимо, чтобы ученики в своем поступательном движении к знанию и умению каждый шаг делали самостоятельно, но нужно также и то, чтобы наставник подготовил их сделать этот шаг. Важнейшая обязанность преподавателя заключается именно ... в такой подготовке их к исполнению домашней работы» [242, л. 33].

Литературные беседы. С середины XIX в. широкое распространение получила такая форма организации обучения, как литературные беседы. В конце XIX – начале XX в. гимназическое начальство перестало рассматривать литературные беседы лишь как средство развития речи учащихся. Так, в Минской мужской гимназии ученикам 5–7-х классов предлагались для бесед такие темы, как «Злой ли человек Бирюк?», «Базаров – представитель интеллигенции 60-х годов», «Можно ли признать свободу воли человека?», «Справедливо ли мнение, что мир есть лишь наше представление?». Учащиеся обсуждали в ходе бесед философские, социальные, этические и

нравственные проблемы. Так, преподаватели словесности Минской гимназии видели воспитательную цель литературных бесед для учащихся младших классов в том, чтобы активное обсуждение ими предложенных тем способствовало «наглядному выяснению значения многих этических понятий (долг, благородство, доброта и проч.)» [234, л. 279]. Педагогическими советами многих гимназий было признано целесообразным проведение «бесед» и по другим предметам учебного цикла. Учителя Минской мужской гимназии, отметив особую роль «бесед» в развитии познавательных интересов учащихся, в формировании у них навыков самостоятельной работы, предлагали использовать эту форму организации обучения для углубления знаний учащихся по математике, физике и космографии.

Организация внеклассного чтения учащихся. Широкое распространение получила такая форма обучения, как руководство внеклассным чтением учащихся. В школьной педагогике начала XX в. организация внеклассного чтения рассматривалась как составная часть учебно-воспитательного процесса. Автор статьи «Желательные изменения в организации внеклассного чтения», опубликованной отдельной брошюрой, преподаватель Минской гимназии В.Г. Краснянский предлагал своим коллегам включить в недельное расписание каждого класса беседы с учащимися о прочитанных книгах.

Организация экскурсий. Обязательной формой организации учебной работы в гимназиях Виленского учебного округа стали экскурсии, их проведение предусматривалось учебным планом. Сущность экскурсионного метода заключалась в том, чтобы использование этой формы работы в процессе обучения было не эпизодическим, а системным, изучение же некоторых предметов базировалось на экскурсиях, в то время как урокам отводилась вспомогательная роль. Наибольшее распространение в гимназической практике получили естественнонаучные экскурсии, краеведческие, в ходе которых учащиеся посещали музеи, архивы, археологические раскопки, изучали природу края. Большое образовательное значение придавалось производственным экскурсиям. Знакомство с местным производством включалось в программу посещения городов. Так, во время экскурсий по городам Поволжья и Урала учащиеся Минской мужской гимназии побывали на медных рудниках, золотых приисках, стекольных, металлургических и оружейных заводах. Знакомство учеников гимназии с городом Борисовом предусматривало посещение пяти местных

предприятий. Работа по планированию, организации и проведению экскурсий выполнялась гимназическими педагогами. В частности, в Минской мужской гимназии из числа учителей была создана специальная комиссия, которая разрабатывала подробный план экскурсий на год, брала на себя ответственность за их организацию. В Минской мужской гимназии для постоянной работы комиссии отводился кабинет, в котором находились специальная методическая литература, освещавшая проблемы организации образовательных экскурсий в школе, путеводители, карты, необходимый экскурсионный инвентарь. В Виленском учебном округе получило распространение издание описаний ученических экскурсий. Их основой обычно служили путевые журналы и дневниковые записи учащихся.

Меры воспитания, применявшиеся гимназическими педагогами. Воспитательная работа в учебных учреждениях Северо-Западного края отвечала задачам официальной идеологии. В педагогической практике гимназические педагоги применяли в основном такие методы воспитания, как контроль, убеждение, поощрение и наказание. Одними из наиболее распространенных были «внешние методы воспитания» – поощрение и наказание. Особую популярность в гимназиях «стимулов к прилежанию» обеспечивала доступность применения. В качестве поощрения «прилежных и успешных» учащихся педагоги использовали следующие воспитательные приемы:

- присуждение наиболее достойным по окончании гимназического курса различных наград: медалей, грамот, ценных подарков, путевок и др.;
- вручение отличившимся примерным поведением и успехами в учебе по завершении учебного года похвальных листов и книг;
- «поименование» лучших учеников на торжественных актах;
- освобождение от платы за обучение;
- награждение бесплатным участием в экскурсиях;
- назначение стипендий и денежных пособий;
- оказание лучшим учащимся материальной поддержки при продолжении ими образования в университете;
- распространенной мерой поощрения в Беларуси было также назначение примерных старшеклассников в качестве платных репетиторов учеников младших классов из обеспеченных семей.

Большое внимание уделялось трудовому воспитанию – организации летних дач, работе на приусадебных участках, школьному древонасаждению.

Таким образом, в педагогической практике, все шире применялись методы и средства воспитания, которые основывались на уважительном отношении к личности воспитанников и были направлены на формирование у гимназистов чувства собственного достоинства, нравственной стойкости и гуманизма. Свидетельством этому стал приобретающий все большую эффективность в школьном воспитании метод убеждения.

Вклад в сближение школы с жизнью, потребностями общественного развития внесли такие известные педагоги, как Ф.А. Кудринский, К.И. Тихомиров, Д.А. Степура, К.В. Ельницкий, А.Е. Богданович и др.

Меры наказания, применявшиеся гимназическими педагогами. Основу мер наказания по отношению к провинившимся ученикам составляло «осуждение». Довольно часто в педагогической практике использовались такие меры наказания, как:

- одинокое сидение в классе;
- выговор гимназисту, сделанный учителем перед классом;
- оставление по окончании уроков в гимназии с оповещением родителей;
- отделение от общества товарищей без лишения свободы;
- получасовое или даже часовое стояние в коридоре по соседству с кабинетом инспектора;
- заключение в карцер и т. п.

Самую высокую меру наказания учащегося составляло исключение его из гимназии, причем педагогические советы сами определяли, за какие проступки можно было исключать ученика.

Особенности методической подготовки преподавателей гимназий. Недостаток Виленского учебного округа в высококвалифицированных педагогических кадрах предопределил ряд серьезных требований к их работе. Тщательная подготовка к урокам была необходима педагогам. Учителям же без специальной подготовки для достижения мастерства необходимо было самостоятельно работать над педагогическими сочинениями, посещать педагогические курсы для получения новых сведений и извлечения пользы для

преподавания из методик и других педагогических предметов. Внимательное отношение учащего к своему делу, признание и исправление своих недостатков приводило к убеждению, что методические знания – это фундамент, на котором учитель, умеющий сознательно пользоваться ими, может строить здание преподавания [3, с. 628–629].

Уровень практической методической подготовки к уроку составлял качественную характеристику мастерства педагога гимназии. Считалось, что отличные теоретические знания какого-либо предмета сами по себе не гарантируют успешного применения их на практике. Успех мастерского преподавания гарантировали отработанные практические навыки. В школьном деле необходимо умение пользоваться полученными методическими сведениями, так как приходится работать с живыми людьми [3, с. 625]. Порой учителями не учитывалось, что методические указания непригодны для шаблонной работы, а требуют творческой деятельности. Методики ведь дают «указания идеала», не принимая во внимание, что дети по способностям и развитию различны. Отлично составленный конспект урока не мог обеспечить успеха – нужны опытность и находчивость учителя, основательная ежедневная творческая подготовка «ко всякому даже незначительному уроку, чтобы он принес действительно пользу и самому малоспособному ученику» [3, с. 626]. Подготовка учителя к каждому уроку в значительной мере способствовала тому, чтобы он был не ремесленником, а мастером своего дела [65, с. 15].

Секрет хорошего преподавания заключался не только в знании преподавателем учебного предмета, но и в умении передать свое знание другим так, чтобы оно не было механически зазубрено, а сделалось бы результатом собственного размышления учащихся. Так Ф.А. Кудринский (Б. Степанец) отмечал: «Умение обучать детей – не только наука, но и искусство. А искусству не научишь ... необходима практика» [192, с. 7–8].

Он писал, что в практической деятельности педагог сталкивается с необходимостью приспособить методы обучения к индивидуальным особенностям учащихся. Учитель ведь учит не детей вообще, а определенных, известных, степень развития которых и душевный склад имеют особенности. Обучение и по содержанию, и по методу должно применяться к данным детям, иначе оно не принесёт пользы, как не отвечающее природе обучаемых детей [191, с. 274–275].

Анонимный автор статьи «Необходимость подготовки учителя народной школы к урокам», опубликованной в журнале «Народное образование в Виленском учебном округе» (№ 12 за 1914 г.), отмечал: при подготовке урока учитель должен был ответить на ряд вопросов:

- Как урок связан с изученным материалом и предстоящим для изучения? Дополняет ли, вяжется ли одно с другим, ясно ли отношение изучаемого материала к пройденному не только для учителя, но и для учеников?
- Какие слова, обороты речи, примеры, образы и наглядные средства помогут сделать ясной и понятной задачу урока всем детям, даже слабейшим?
- Какие упражнения должны последовать за объяснением для утверждения знаний и развития детских сил?
- Как можно применить к жизни эти усвоенные знания?

Преподавание учитель-мастер должен был направить на такой путь, который бы приносил больше пользы учащимся, а не на тот, который даёт меньше работы учителю [3, с. 627]. Преподавать – значило преподносить фактические знания, откуда бы они ни черпались, – из книги, из природы или из собственного опыта. Качественное, мастерское преподавание определялось умением преподавателя заставить учеников в наименьший срок с наименьшими усилиями, но и с большей пользой усвоить материал. Во-первых, «при этом обучении ученикам должны быть преподаны необходимые познания, без которых невозможно двигаться вперед». Во-вторых, преподавание развивало формальные стороны ума – его силу и гибкость [191, с. 271–272].

Одна из целей образования – развитие умственных сил детей. С учетом этого в обучении наибольшее распространение получил принцип самостоятельности, суть которого не в передаче готовых понятий и заключений, а в их самостоятельной разработке под руководством учителя. Такое преподавание самое полезное, но и самое трудное, требующее от учителя постоянной усиленной работы. Этот способ преподавания считался идеальным, обязывал учителей стремиться улучшению методики преподавания, не придерживаясь шаблона.

К. Ельницкий в статье «Сельский учитель как профессиональный деятель», опубликованной в журнале «Народное образование в Виленском учебном округе» (№ 2 за 1910 г.), подчеркнул, что учитель-мастер стремится поддерживать оживление,

внимание и работу мысли во всех учениках. Он видит всех учеников и всех одновременно обучает, приравнивая к индивидуальным особенностям каждого из них. Учитель поддерживает внимание учеников к предмету последовательным, наглядным и живым ведением обучения, возбуждением самостоятельности и охоты учеников к занятиям, своей бдительностью на уроке. Он не только обогащает учеников знаниями, но и благотворно влияет на их чувство и волю [65, с. 15]. Ученый-педагог указывал, что стремясь к личностному совершенствованию, учитель осознаёт, что лучшим благом для человека является удовлетворение высших духовных потребностей: религиозной, нравственной, умственной и эстетической. Это способствует подъёму его духовной жизни, ведет к осуществлению завета Божественного учителя «Будьте совершенны» [65, с. 10]. Учителю в большей мере, чем лицам других профессий, открыт путь к достижению указанной цели. Во-первых, потому, что он имеет дело с детьми, а, во-вторых, потому, что, обучая и воспитывая других, он неуклонно должен заботиться и о собственном самосовершенствовании.

Таким образом, в рассматриваемый период в вопросе об улучшении постановки учебно-воспитательного процесса особая роль была отведена учителю. Обновление содержания, развитие форм и методов учебно-воспитательного процесса мог обеспечить лишь обладающий высокой степенью профессионального мастерства педагог.

Учебное руководство не только создавало благоприятные условия для становления и развития, но и стимулировали совершенствование профессионального мастерства учителя на практике. Среди условий, содействовавших становлению и развитию профессионального мастерства, можно выделить такие, как гуманизация отношений между учителями и учащимися; учет национальной специфики в преподавании отдельных предметов, прежде всего гуманитарного цикла (белорусизация); активизация деятельности педагогических советов средних учебных заведений, которые теперь рассматривали не только вопросы организации и совершенствования учебно-воспитательного процесса, но и обучения и воспитания, развивая педагогическую мысль Беларуси.

Признавая наличие многих недостатков тогдашней системы обучения, педагоги высказывали интересные идеи, суждения и планы, направленные на перестройку школьного дела на началах научной педагогики. Особое внимание отводилось

реализации принципов преемственности, системности, межпредметных связей (идея «концентрации обучения»).

Предоставленные широкие возможности совершенствования профессионального мастерства позволили прогрессивным педагогам-практикам осуществить переход от «репрессивной» к «гуманной педагогике», основанной на учете индивидуальных особенностей обучающихся, данных психологии, этики и других наук. Укоренялись такие новые формы воспитания, как экскурсии, походы, древоднасаждения, увеличивалась роль физического воспитания.

Передовых педагогов средних учебных заведений объединяли самоотверженный труд и творческие поиски. Свое профессиональное мастерство они проявляли в стенах средних учебных заведений, на педагогических курсах, советах, конференциях, съездах учителей и деятелей народного образования. Они желали самоотверженно работать в сфере образования, совершенствовать методику обучения и воспитания, растить морально здоровое поколение.

Таким образом, в начале XX в. отмечалась тенденция гуманизации воспитательной деятельности, что проявилось прежде всего в изменении взглядов педагогов на задачи школьного воспитания. Если раньше одна из ведущих воспитательных задач гимназических учителей сводилась в основном к наблюдению за поведением гимназистов и выработке у них «привычки подчинять свою волю требованиям школьной дисциплины и порядка», то теперь передовые педагоги гимназий Беларуси призывали своих коллег понимать под «высшей целью воспитания» «образование в ученике деятельного и самостоятельного характера», развитие у него инициативы и активности, «чувства собственной ответственности и самодисциплины» [233, л. 178]. В гимназиях получало распространение отношение к ученику не как к пассивному объекту педагогического воздействия, а как к активной личности.

В официальной педагогике начала XX в. среди педагогов-практиков был распространен взгляд на гимназию, как на учреждение не только учебное, но и воспитательное. Главной задачей провозглашалось «воспитание человека, т. е. такое всестороннее развитие в обучающемся юношестве всех умственных, нравственных и физических сил, при котором только возможно разумное, согласное с человеческим достоинством воззрение на жизнь и вытекающее из него умение пользоваться

жизнью» [194]. Приоритетное значение в формировании личности воспитанника отдавалось именно школьному воспитанию, осуществляемому профессиональными педагогами, а не семейному. На учителя возлагалась ответственность за духовное, интеллектуальное, эстетическое развитие учащегося. Под школьным воспитанием понимался многосторонний процесс развития и формирования личности в процессе классных и внеклассных занятий. Цели воспитания отражали менталитет эпохи – школьные учителя обязывались направлять свои усилия на воспитание смиренномудрых, благочестивых, законопослушных граждан, образованных и трудолюбивых членов общества [62, с. 107]. Качество и результативность, методы и средства воспитательной работы, осуществляемой педагогами зависели от многих обстоятельств: конкретной исторической обстановки, характера внутренней политики российских властей, уровня развития педагогической науки. Немаловажную роль в воспитании играли и сложившиеся в каждой гимназии педагогические традиции, личные и профессиональные качества учителей. Повседневная воспитательная работа была обязательной для гимназических преподавателей. В школьной педагогике этого периода воспитание не отделялось от обучения. Педагогическая деятельность гимназических учителей выходила далеко за пределы преподавательской работы. Они привлекались к организации внеурочной воспитательной работы не в меньшей степени, чем классные надзиратели. В их обязанности входили организация и проведение внеклассных мероприятий, курирование учащихся в гимназии и за ее пределами.

В работе средних учебных заведений Беларуси начала XX в. наметилось много новых направлений и творческих поисков, которые были подкреплены стремлением передовых педагогов не отстать от лучших школ России и Западной Европы. Обновление содержания образования и методов обучения происходило, однако, довольно медленно по причинам хронической перегрузки гимназических учителей, некомпетентности некоторых из них, равнодушия к потребностям школы со стороны руководства губерний и уездов.

В историко-педагогической литературе отмечается разработка в исследуемый период методики преподавания. Новыми для школы были такие приемы и методы, как объяснительное чтение, экскурсии, применение наглядных пособий. Не уменьшились влияние и контроль со стороны правительства на учебно-

воспитательное дело с целью воспитания учеников в духе верности православию и преданности самодержавию. Зубрежка осталась и играла немаловажную роль. [70, с. 213].

Гимназическое руководство уделяло большое внимание формированию и совершенствованию профессионального мастерства педагогов на практике. Профессиональная подготовка не рассматривалась как единственное условие качественного труда учителя. Понятия «совершенствование профессионального мастерства», «профессиональная переподготовка» и «повышение квалификации» отождествлялись. Залогом успешной деятельности признавались предоставление учителю простора для творчества, право на «самостоятельность», личные качества учителя и уровень его культуры, разносторонность интересов, участие в научно-исследовательской работе и общественной жизни губернии [62, с. 66–69]. Немаловажным средством «привлечения к преподавательскому званию достойных и способных лиц» считалось создание условий для полноценной работы, обеспечение соответствующего материального положения, совершенствование организации труда [62, с. 73].

Материалы о результатах работы средних учебных учреждений Беларуси (протоколы заседаний педагогических советов гимназий, отчеты директоров школ о постановке учебно-воспитательного дела, циркулярные распоряжения по Виленскому учебному округу и т.д.) дают все основания утверждать, что научно-теоретическое обеспечение учебного процесса в целом соответствовало потребностям времени. Наиболее ярко об этом свидетельствует тот факт, что «абсолютное большинство выпускников средних школ, особенно гимназий, либо продолжало обучение в высших учебных заведениях, либо трудоустраивалось, причем многие из них отдавали предпочтение педагогическому труду» [59, с. 13–14].

Таким образом, *профессиональное мастерство в учебно-воспитательном процессе дореволюционной средней школы рассматривалось как практическая деятельность учителя, основанная на знании индивидуальных особенностей каждого ученика и направленная на достижение оптимальных результатов в обучении и воспитании личности, социально значимой для общества и государства.*

Развитие профессионального мастерства педагога дореволюционной гимназии предполагало совершенствование:

- общенаучной и педагогической подготовки;
- практического методического уровня;
- личностно-значимых характеристик.

На практике это осуществлялось по следующим направлениям:

- совершенствование профессиональной подготовки учителей;
- совершенствование методической подготовки преподавателей гимназий;
- совершенствование организации труда гимназических педагогов;
- стимулирование научно-исследовательской деятельности педагогов;
- индивидуализация обучения;
- организация самостоятельной домашней работы учащихся;
- организация внеклассного чтения учащихся;
- личный пример преподавателя.

Развитию, совершенствованию и становлению профессионального мастерства в практической деятельности способствовали:

- циркулярные распоряжения о мерах по развитию профессионального мастерства на практике;
- деятельность педагогических советов гимназий;
- педагогические общества и органы печати Северо-Западного края;
- педагогические съезды, конференции, совещания, музеи, выставки.

2.4. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД БЕЛОРУСИЗАЦИИ (1917–1930)

Перестройка системы образования после октябрьских событий 1917 г., постановка новых задач в обучении и воспитании молодого поколения поставили в предметную плоскость решения многих образовательных вопросов. Для успешного выполнения насущных задач в области школьного строительства встала проблема подготовки новых педагогических кадров. Как отмечалось в Программе РКП(б), принятой на VIII съезде партии в 1919 г., в качестве одной из важнейших ставилась задача подготовки «новых кадров работников просвещения» [93, с. 82].

Формирование нового преподавательского корпуса было связано с коренной перестройкой системы образования, сложившейся в дооктябрьский период. Создание и развитие новой школьной системы стало составной частью работы Коммунистической партии за формирование социалистической интеллигенции, повышение общеобразовательного и культурного уровня трудящихся, обновление общества. По мнению народного комиссара просвещения А. Луначарского, лишь пропагандой среди взрослых нельзя переделать душу народа. Для достижения этой цели необходимо создавать «новые школы». Создать «нового учителя» – значит наполовину создать «новую школу» и содействовать созданию новой демократии [142, с. 30].

Для «новой школы» необходимы были и «новые учителя», которые должны были быть глубоко образованными, способными преподавать целую группу родственных предметов. Обучение таких специалистов предполагалось поручить единому высшему педагогическому заведению, организация которого, однако, возможна была лишь в будущем. Госкомиссия по просвещению указывала, что «полная замена существующих педагогических учебных заведений упомянутым типом единого высшего педагогического заведения – вопрос будущего» [142, с. 29]. В виде переходной меры было решено приступить к преобразованию всех учительских институтов, семинарий и постоянных педагогических курсов в высшие педагогические заведения.

В деле создания нового учителя народный комиссариат просвещения выступил решительным сторонником организации такого типа высшего педагогического учебного заведения, которое окажется надежным рассадником учителей-социалистов, преданных интересам трудовых масс.

Анализ историко-педагогической литературы и документов по исследуемому периоду позволил выделить несколько путей развития мероприятий, содействовавших развитию профессионального мастерства учителя «новой школы» в его практической деятельности:

- предоставление возможности для получения качественного высшего педагогического образования;
- совершенствование нормативной базы по правовому и материальному положению учительства с целью повышения его авторитета;
- расширение возможностей для повышения квалификации посредством создания педагогических курсов, проведения съездов, конференций и т. п.;
- создание условий учителям средних школ для самообразования, саморазвития и самосовершенствования в процессе практической деятельности в школе.

Рассмотрим содержание работы, проводимой с целью развития и совершенствования профессионального мастерства учителя средней школы Советской Беларуси на практике.

Предоставление учительству возможности получения качественного высшего педагогического образования. Общественно-политическая обстановка и экономическая ситуация в стране не позволяли осуществить организацию высшего педагогического заведения в короткие сроки. Было решено приступить к созданию основ Высшей педагогической академии для научной разработки учебно-воспитательных вопросов и подготовки профессиональных кадров для педагогических учебных заведений.

Совершенствование нормативной базы по правовому и материальному положению учительства с целью повышения его авторитета. Ряд правительственных распоряжений и принятых законодательных актов способствовал усилению авторитета учителя. Кроме того, в создании для педагогов необходимых условий осуществления качественной профессиональной деятельности советское

руководство видело важнейшую меру в деле развития и совершенствования профессионального мастерства в практической деятельности.

21 – 23 июля 1918 г. в Москве состоялся съезд учителей всех типов школ Беларуси [137, с. 53]. В качестве основного был заявлен вопрос о современном положении учительства и школ в Беларуси. Так, декрет Совета Народных Комиссаров «О нормах оплаты учительского труда» (26 июня 1918 г.) устранял разрыв между зарплатой учителей средних учебных заведений и начальных школ [133, с. 442]. Согласно декрету устанавливались две категории учителей в отношении оплаты их труда: учителя средних учебных заведений, высших начальных училищ, средних технических, ремесленных и сельскохозяйственных училищ, учительских семинарий, учительских институтов, инструкторы школьного и школьно-административного дела составляли первую категорию. Ко второй категории относились учителя низших начальных школ, ремесленных и низших сельскохозяйственных школ, работники дошкольного воспитания. Вводились новые месячные ставки.

Письмо ЦК РКП(б) «О работе среди работников просвещения» (18 сентября 1921 г.) касалось улучшения материального положения педагогов. В нем ставилась задача улучшения материальных условий жизни учительства, повышения профессионально-педагогической подготовки учительского персонала [133, с. 443–445].

20 мая 1921 г. Наркомпроду было предложено полнее использовать имеющиеся ресурсы уездных и волостных исполкомов Советов в целях материального обеспечения работников просвещения [136, с. 81].

Постановлением ЦК РКП(б) «О работе среди сельского учительства» (4 марта 1924 г.) партийные организации обязывались оказывать поддержку отделам народного образования и органам Союза работников просвещения в деле повышения зарплаты сельского учителя, своевременной ее выплаты, снабжения топливом, освещением и т. п. [133, с. 445–446].

15 января 1925 г. ЦИК и СНК СССР было принято постановление «О пенсионном обеспечении учителей школ I ступени, сельских и городских, и других работников просвещения в деревне» [133, с. 447–448]. С 1928/29 учебного года учителя, проживавшие в сельской местности, обеспечивались бесплатно квартирами, отоплением и освещением. Педагогическому персоналу школ устанавливался

ежегодный двухмесячный отпуск [136, с. 145]. В ноябре 1929 г. решением ЦИК и СНК БССР были введены периодические надбавки к основной заработной плате за каждые пять лет, проработанные в школе [136, с. 145].

Формы повышения квалификации учителей средней школы. Подготовка учителей являлась составной частью решения проблемы кадров для народного образования. Для умелой организации учебно-воспитательного процесса требовались политически грамотные, имеющие высокий общеобразовательный и педагогический уровень школьные работники. В педагогическом журнале Вестник Народного Комиссариата С.С.Р.Б. говорилось о необходимости использовать «настроенность преподавателей», объединяя их путем живого обмена мнениями и результатами своего опыта на съездах, конференциях и в специальных журналах, не только в масштабе общероссийском, но и областном, губернском [204, с. 20].

Так, в 1917 – 1919 гг. основными показателями повышения квалификации являлись политическая грамотность, признание принципов единой трудовой школы и значимости общественно полезного труда. В 20-е гг. на первый план выдвигалось единство педагогической, естественно-технической и общественно-экономической подготовки [219].

Для ознакомления наличного состава учителей с принципами трудовой школы, новыми методами преподавания в 1917 г. во всех губерниях России было организовано более 100 краткосрочных педагогических курсов [142, с. 28–29]. В новом учебном году планировалось наладить их функционирование курсов с таким расчетом, чтобы через них в течение 3 – 4 лет прошли все учителя. Одновременно с этим было решено организовать показательные трудовые школы, в которых на живом примере можно будет увидеть работу идеальной новой школы.

Важную роль в подготовке учителей Беларуси сыграл I Всероссийский съезд по вопросам просвещения (Москва, 26 августа 1918 г.), на котором вопрос о профессиональной подготовке был ключевым. Резолюция съезда «О подготовке учителей» легла в основу реорганизации системы педагогического образования. В целях поднятия научно-педагогического уровня учителей с 1918/19 учебного года планировалось предоставлять научные командировки учителям в высшие учебные заведения.

Таких мероприятий было, однако, недостаточно, чтобы обновляемые школы получили «нового учителя».

Школы Беларуси испытывали острый дефицит как педагогических кадров, так и учебников по всем предметам. Первые учительские курсы в Беларуси открылись в ноябре 1915 г. в Вильно благодаря стараниям И. Луцевича и Тётки. В октябре 1916 г. русская учительская семинария в г. Свислочи Волковысского района была реорганизована в белорусскую, директором которой стал известный белорусский деятель просвещения Б. Почебко. К 1917 г. на территории Беларуси, находившейся под немецкой оккупацией, действовало 126 белорусских начальных школ и 13 белорусских гимназий и прогимназий. Официально первая белорусская гимназия была организована в Слуцке профессором Минского учительского института Р. Островским. 4 сентября 1917 г. Слуцкая белорусская гимназия приняла своих первых 412 учеников [77, с. 47].

К концу восстановительного периода (1917 – 1924 г.) подготовка преподавателей для средних учебных заведений в Беларуси осуществлялась лишь в одном учебном заведении – БГУ [136, с. 45].

Для быстрой подготовки достаточного количества педагогических кадров, в 1918/19 учебном году было решено открыть новую сеть годичных педагогических курсов, используя для этой цели силы преподавателей высших школ и педагогических учебных заведений [142, с. 30].

Учительские курсы явились эффективной мерой повышения идейно-политического уровня и профессионального мастерства педагогов. Так, летом 1921 г. такие курсы работали почти во всех уездах и многих волостях республики [33, с. 31]. В 1922 г. шестинедельные учительские курсы были организованы в Борисове, Бобруйске, Минске и Мозыре [33, с. 31].

Кроме курсов повышению профессионального мастерства педагогического персонала способствовали уездные и волостные учительские конференции, на которых заслушивались доклады по политическим и методическим вопросам, постоянно действующие волостные методические кружки.

В 1923/24 учебном году для переподготовки и самоподготовки учителей Беларуси вводилось изучение комплексной системы преподавания [136, с. 82].

Следующим шагом заботы о повышении идейно-политического уровня и педагогической квалификации школьных работников стало постановление ЦК РКП(б) «О работе среди сельского учительства» (4 марта 1924 г.) [133, с. 445–446]. Партийным организациям вменялось в обязанность поддерживать отделы народного образования и комитеты профсоюза работников просвещения в деле переподготовки учительства, содействовать обеспечению курсов и кружков лекторами и руководителями.

Особое внимание вопросам переподготовки учительства уделил XIII съезд РКП(б) (23 – 31 мая 1924 г.). Его решения указывали на необходимость придать работе по повышению культурно-политического уровня сельского учительства систематический и планомерный характер, регулярно проводить курсы по педагогической и политической переподготовке учителей, широко использовать сеть самообразовательных кружков по изучению политики партии и советской власти в деревне, обеспечивать снабжение учителей необходимой литературой (журналами, газетами, руководствами и пособиями) и т. п. [136, с. 84].

Результатом решений XIII съезда и постановления ЦК РКП(б) «О работе среди сельского учительства» (4 марта 1924 г.) стал выработанный бюро ЦК КП(б)Б план переподготовки школьных работников (9 июня 1924 г.) [136, с. 84].

20 ноября 1924 г. бюро ЦК КП(б)Б было принято решение «О съезде учителей Белорусской ССР» [136, с. 96]. Было также предложено провести районные конференции работников просвещения и Всебелорусский съезд.

За период с 1935 по 1926 гг. прошли I-ый Всесоюзный съезд учителей (январь 1925 г.) и II-ой Всебелорусский съезд учителей (Минск, 5 мая 1926 г.) [225, с. 5–6]. III-й Всебелорусский съезд учителей проходил во второй половине февраля 1931 г. [164, с. 3].

Профессиональное мастерство учителя определяла политика белорусизации, основными компонентами которой было: знание не только белорусского языка и применение его как основного в обучении являлись его основными компонентами, но и истории, культуры и педагогического наследия своей страны. К началу 1928 г. на белорусский язык обучения перешли около 80% общеобразовательных школ [47, с. 203].

Условия развития учителям самообразования и самосовершенствования учителями средних школ в процессе практической деятельности. В условиях построения новой национальной школы в трудах представителей педагогической мысли Беларуси в 20-е гг. XX ст. особое внимание обращалось на повышение уровня практической преподавательской деятельности учителя. Руководствуясь положением о том, что «учитель отвечает за качество своей работы», в средних учебных заведениях проводился ряд мероприятий, способствовавших повышению качества учительского труда [19, с. 3]. Повышение уровня труда педагога-практика было неразрывно связано с совершенствованием профессионального мастерства педагогов.

Как и в 20-е, в начале 30-х гг., наиболее горячо обсуждались задачи и содержание обучения в старших классах средней общеобразовательной школы [60, с. 1]. Первые программы общеобразовательных школ БССР (изданы в 1922 г., это были предметные программы) ориентировали учителя главным образом на теоретическое изучение курса школьных предметов. Программы не считались обязательными. Учителя совместно с органами народного образования имели право вносить в них изменения с учетом местных условий.

В программах 1922 г. не было конкретных рекомендаций по организации воспитания в процессе обучения. Все зависело от творчества учителей, понимания ими конкретных задач воспитания нового человека.

В предметных программах 1924 г. переоценивались познавательные возможности учеников в процессе выполнения ими разных видов самостоятельных работ, недостаточно учитывался воспитательный потенциал школьного обучения.

В 1925 г. Наркомпрос БССР принял решение заменить предметные программы комплексными. Основная цель их введения заключалась в том, чтобы максимально приблизить общеобразовательную школу к жизни и труду рабочих и крестьян.

Комплексные программы во втором концентре вводились постепенно: в 1927/28 учебном году в порядке пробы – в 5-х классах; в 1929/30 учебном году повсеместно в 5-х классах и в виде эксперимента в 6-х классах; в 1930-31 учебном году – повсеместно в 7-х классах. Они переиздавались и дорабатывались в 1928 и 1929 гг. В программах 1929 г. комплексные темы 5-го класса («Деревня», «Город», «Связь деревни с городом») были объединены в одну тему «Город и деревня».

Сокращение комплексных тем в 5 – 7-х классах семилетней школы создавало более благоприятные условия для преподавания основ наук в системе учебных предметов.

Ряд мероприятий был направлен на повышение качества каждого отдельного урока. Считалось, что «урок не может быть проведен хорошо, если педагог не подготовился к нему как необходимо» [19, с. 3]. Имевшие место в средних учебных заведениях срывы занятий, растрата времени и сил как учителя, так и учеников, происходили в значительной степени по причине «неумения учителя готовиться к уроку, от недооценки им значения предварительной методической и организационной проработки каждого занятия по отдельности» [19, с. 3]. Повышенный интерес к проблеме обосновывался также и тем, что учитель нес персональную ответственность за качество каждого проведенного урока.

В 20-е гг. ушедшего столетия подготовка учителя к уроку предполагала следующие этапы:

- определение целей урока (дать определенный запас знаний и научить учеников самостоятельно думать и ясно высказывать свои мысли);
- правильное распределение урочного времени;
- выбор оптимального вида и объема материала для домашнего задания;
- выбор соответствующих методов преподавания для ознакомления учеников с новым материалом и правильное их применение;
- объективная оценка знаний учеников;
- самокритика.

Этап самокритики выделялся отдельно при подготовке учителя к уроку и рассматривался как наиболее эффективная мера совершенствования профессионального мастерства учителя-практика [118, с. 13]. Качество осуществления данного этапа зависело от многих факторов. В частности, можно выделить такие, как готовность самого учителя к регулярному аналитическому разбору проведенных уроков; умение правильно оценить степень достижения поставленной цели и предвидеть последствия и результаты, к которым могло бы привести собственное поведение на уроке; искренность в собственной самокритике; желание самосовершенствоваться и изменять стиль преподавания с учётом негативных явлений.

А. Луцкевич выделял этап самокритики перед подготовкой к новому уроку как способ предупредить вероятные негативные результаты и эффективно использовать положительные воздействия на учеников. Его осуществление предполагало критический анализ на следующих уровнях:

1. *Уровень подготовленности к уроку.* Самокритически анализируя проведенный урок, учителю необходимо было оценить свой уровень материальной и методической подготовленности к уроку. Под материальной подготовленностью понималась техническая оснащенность урока, под методической – правильный выбор методов преподавания и их умелое использование при объяснении и закреплении нового материала.

Обращалось внимание и на такие моменты, как соответствие преподаваемого материала уровню развития класса. Кроме того, учитель должен был задавать себе постоянно вопрос о значении урока как в системе школьных учебных предметов вообще, так и для каждого отдельного ученика. Осуществление качественного урока предполагало ознакомление учащихся не только с материалом учебника, но с более глубокими достижениями науки по объясняемой им теме. Стремящийся к совершенствованию преподавательского мастерства учитель задавал себе вопрос и о том, в достаточной ли степени он сам владел знаниями по другим предметам, которые преподавались ученикам в настоящем учебном году и в предшествующем.

2. *Тактичное отношение к учащимся.* Оно предполагало безошибочное обращение к каждому ученику по фамилии. Учитель должен был спросить себя не вызывал ли он без причины учеников к доске; обдуманно ли и с пониманием уровня психологического развития детей оценивал их поступки на уроке; остерегался ли поспешной и неправильной их оценки. Искренность самокритики заключалась в ответе на следующий вопрос: не искал ли он в случае непредвиденного негативного хода течения урока причину лишь в учениках, забывая при этом о себе самом и возможных собственных недостатках и ошибках? Важно было также оценить веру в себя, свою энергию и способности в случае возможных неудач.

3. *Правильное применение дидактической техники.* В данной ситуации учитель должен был оценить не только правильное применение дидактической техники, но и ее развитие. От педагога 20-х гг. требовалось в равной степени уметь правильно выбирать и использовать на уроке дидактическую технику, а также развивать

дидактические приемы. Применение методических приемов на уроке ни в коем случае не должно было убивать собственной индивидуальности учителя, слепое следование шаблону не приветствовалось. Бездушный педантизм и отступление от логики преподавания отрицательно характеризовали учительский стиль.

4. *Проявление педагогического такта.* Педагогический такт учителя подразумевал понимание им состояния учеников на данный момент и уровня их психического развития, осознание необходимого влияния на учащихся, осуществляемого во время урока. Негативным моментом считалось восхваление учителем своих знаний перед учениками. Педагогический такт отношения с учениками, не допускающие лишнего панибратства, но одновременно ставившие учителя на недосягаемую высоту. Он должен был самокритично ответить на вопросы: всегда ли старался основывать влияние на учеников исключительно на своем моральном достоинстве, а не на своем положении? Всегда ли он помнил, что учитель существует для школы, а не школа для учителя?

5. *Польза полученных учениками знаний.* Итоговым был вопрос о пользе приобретённых учениками знаний. Приветствовалось обогащение запаса знаний новой, ясной для понимания информацией, обучение учеников самостоятельно и осознанно пользоваться полученной информацией. Важно было заметить проявление у школьников качественных изменений их духовных сил (ума, воображения, памяти, воли) в отношении к учебе.

6. *Индивидуализация обучения.* Она рассматривалась как основной принцип обновленной школы. «Под индивидуализацией надо разумеать анализ со стороны преподавателей склонностей и особенностей характера каждого ученика и возможно более полное приспособление к его личным потребностям того, что дает ему и что спрашивает от него школа» [142, с. 20].

Таким образом, ежедневная подготовка учителей средних учебных заведений Беларуси в 20-е гг. XX ст. являлась одним из основных путей повышения качества школьного дела и совершенствования профессионального мастерства педагогов. Осуществление этапа самокритики при подготовке к уроку свидетельствовало о высокой степени осознания педагогом значимости выполняемого дела, было мерой повышения профессионального мастерства учителя. Критическое отношение учителя в первую очередь к самому себе и собственной практической деятельности, позволяло

постигать вершины профессионального мастерства, которое и есть умение признать и осознать свои ошибки, исправить их при подготовке к уроку.

Решающее значение в развитии ребёнка в рассматриваемый период придавалось постановке учебно-воспитательного дела в школе. Именно от организации обучения зависело накопление школьником умений и навыков, развитие его способностей «к синтезу, обобщению и абстрагированию, к правильному логическому мышлению на основе того или иного запаса знаний» [16, с. 167–168].

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной социально-культурной ситуации остаётся актуальной проблема воспитания и поддержки творческой личности, способной к саморазвитию и самореализации. Это обуславливает и выбор приоритетов в образовательной политике, вследствие чего одной из важнейших задач школы становится раскрытие творческого потенциала детей, создание условий для их личностного развития. Осуществить ее на практике должен учитель как субъект образовательной системы. Однако выполнение такой задачи под силу лишь учителю-мастеру, учителю-профессионалу. Ведь не секрет, что заинтересовать, вовлечь и повести за собой учеников способен только тот учитель, который сам заинтересован в результатах своего труда, увлечен своим учебным предметом и делом, находится в постоянном творческом поиске.

При рассмотрении процесса эволюции профессионального мастерства учителя во взаимосвязи с современным состоянием вопроса, а также при показе влияния историко-педагогических реалий на дальнейшую разработку проблемы в теории и практике нами были использованы в качестве основных аксиологический и историко-логический подходы. Аксиологический подход обеспечивает ценностное переосмысление накопленного отечественного опыта, а историко-логический предусматривает обоснование логической последовательности развития и становления профессионального мастерства как объективно развивающегося историко-педагогического процесса, реально протекающего в пространстве и во времени. Историко-логический подход позволяет нам проследить становление, развитие и совершенствование профессионального мастерства учителя, проанализировать и сравнить уровень разработанности проблемы на каждом из рассматриваемых этапов, а также раскрыть взаимосвязь существенных сторон проблемы профессионального мастерства учителя.

Историко-педагогический анализ проблемы показал, что первое упоминание термина «мастер» по отношению к преподавательскому труду и определения деятельности учителя как «мастерство» появилось на территории Киевской Руси еще в середине XIII в. По мнению же историков Н.А. Константинова и В.Я.

Струминского, профессия учителя появилась уже в середине IX в., которого называли в то время «мастером грамоты».

В конце XIX в., как показал историко-педагогический анализ рассматриваемой проблемы, сложились необходимые исторические, социальные и педагогические предпосылки для применения научного подхода к разработке данной проблемы.

Разработка теоретических основ профессионального мастерства, обращение к становлению, развитию и совершенствованию его в практической деятельности педагогов, а также дефиниция понятия «профессиональное мастерство учителя» стали осуществляться в начале XX в., аккумулировав наиболее ценные с научной точки зрения идеи, накопленные эмпирические и теоретические знания.

Обострившийся интерес к указанной проблеме в первой трети XX в. обуславливался начавшимся в это время движением за демократизацию и гуманизацию школы. Это предопределило введение новых форм и методов в школьную систему и выдвинуло на первый план необходимость подготовки квалифицированных специалистов во всех областях промышленности и экономики. Исходя из того что главной фигурой в образовательном процессе был, есть и будет учитель, это и послужило основанием повышенного интереса к профессии учителя, обусловило научную разработку проблемы профессионального мастерства учителя средней школы Беларуси.

Рубеж нашего исследования – конец 20-х гг. XX в. – определялся расцветом педагогической мысли Беларуси, чему способствовали политика белорусизации и общеполитическая обстановка в республике в целом.

В ходе научных поисков в последующие годы (начиная с 50-х гг. XX в.) произошло углубление исследований проблемы профессионального мастерства учителя, которое осуществлялось по следующим направлениям:

- исследование сущности и структуры профессионального мастерства учителя осуществляли;
- освещение проблемы профессиональной пригодности как предпосылки формирования профессионального мастерства учителя;
- разработка теоретических и методических идей об усовершенствовании профессионально-педагогической подготовки учителя и совершенствования учебно-

воспитательного процесса в педагогическом вузе как основы развития учительского профессионализма;

- исторический анализ отдельных аспектов процесса формирования профессиональной деятельности учителя.

Разработка научно-теоретических основ проблемы способствовала апробации их в практической деятельности учителей, определению концептуальных подходов и технологий внедрения их в образовательных учреждениях.

Основное внимание в монографии мы уделили проблеме профессионального мастерства в теории и практике подготовки учителя средней школы Беларуси в первой трети XX в.; выявлению его слагаемых и определению критериев мастерской деятельности; выявлению историко-педагогических условий обеспечения его становления, развития и совершенствования. С этой целью нами были изучены и проанализированы архивные материалы, нормативные правовые документы в области образования, историко-педагогическая литература и материалы периодической печати.

Анализ деятельности средних учебных заведений рассматриваемого периода осуществлен на основе целостного подхода к исследованию проблемы профессионального мастерства учителя, обеспечивающего учёт многообразия сторон, элементов, отношений, внутренних и внешних факторов становления и развития предмета исследования.

В ходе исследования нами было установлено, что понятие «профессиональное мастерство» в конце XIX в. не было еще сформулировано, так как в указанный период речь шла о требованиях, предъявляемых к учителю, его знаниям и умениям. Профессиональное мастерство педагога рассматривалось в ракурсе проблемы подготовки учителя и осуществления им практической деятельности. Сложившиеся к началу XX в. представления о профессиональном мастерстве можно рассматривать как критерии и требования, предъявляемые к профессиональному мастерству учителя:

- наличие специального педагогического образования;
- предрасположенность и призвание к педагогической деятельности;
- потребность в самообразовании, самосовершенствовании;
- развитие моральных и нравственных сторон своей личности.

Необходимость применения научного подхода к изучению проблемы обуславливалась потребностью общества в высококвалифицированных педагогах-специалистах. Критика существовавших методов и приёмов обучения и воспитания, неприемлемость их для новой школы вызвали необходимость пересмотра деятельности учителя и определили новый подход к определению профессионального мастерства учителя. Это привело к определению дефиниции понятия «профессиональное мастерство учителя» и выделению отдельной научно значимой проблемы, которая потребовала дальнейшей разработки.

Весомый вклад в разработку обозначенной проблемы в предреволюционный период был внесен такими видными педагогами-просветителями Беларуси, как А.Е. Богданович, К.В. Ельницкий, М.В. Родевич, Ф.А. Кудринский, которые определяли профессиональное мастерство учителя как умело организованная преподавательская деятельность учащего в соответствии с интересами и способностями учащихся и их уровнем знаний, основанная на использовании самостоятельной деятельности учащихся в процессе приобретения знаний. Основными компонентами профессионального мастерства учителя выделялись следующие:

- комплекс профессионально-значимых свойств личности;
- педагогическое образование;
- умелое использование методики обучения;
- стремление к самообразованию и самосовершенствованию;
- педагогическая культура и самостоятельность в планировании и проведении уроков.

В послереволюционное время важную лепту в разработку обозначенной проблемы внесли педагоги-теоретики Беларуси М.И. Горецкий, К.М. Мицкевич (Якуб Колас), С.К. Павлович, П.Я. Панкевич, В.А. Самцевич, Б.А. Тарашкевич.

В основу представлений о профессиональном мастерстве учителя в постреволюционный период был положен национально-культурный аспект. Беларусизация, охватившая развитие национальной литературы, культуры, истории и образования оказала решающее влияние на формирование представлений о педагогическом мастерстве.

Профессиональное мастерство учителя определялось как деятельность, основанная в первую очередь на глубоком знании истории и национальных

стремлений народа, способствовавшая укреплению национального сознания. Мастерское выполнение своих профессиональных обязанностей предполагало применение новейших достижений методической и педагогической науки, педагогического опыта предшествующих поколений. Основными составляющими профессиональной деятельности учителя-мастера назывались:

- владение белорусским языком;
- знание национальных стремлений народа;
- осознание возложенных общественных задач;
- социальная направленность профессиональной деятельности;
- связь обучения с жизнью;
- общая культура и высокое национальное самосознание;
- развитие активности учеников и их самостоятельности.

Пути формирования учительского мастерства представителями белорусской педагогической науки виделись в обеспечении будущим учителям качественного научного педагогического образования, возможности повышения профессионального мастерства на съездах, курсах и т.д., а также в улучшении условий преподавательской деятельности.

Обобщая изложенное считаем необходимым и целесообразным подчеркнуть, что:

- представленный в монографическом исследовании материал позволяет частично восполнить пробел в целостном освещении генезиса проблемы профессионального мастерства учителя;
- дефиниция понятия «профессиональное мастерство учителя» уточняется с учетом национально-педагогических особенностей, выявленных нами в процессе изучения, анализа и обобщения материалов архивных источников и периодической печати;
- представленные материалы могут способствовать при разработке специальных курсов и семинаров, таких, как «Профессиональное мастерство учителя», «История образования и педагогической мысли Беларуси», «История образования первой трети XX века», а также более глубокой разработке соответствующих тем по теории и истории педагогики, подготовке учебных пособий

историко-педагогического характера, написания рефератов, курсовых и дипломных работ;

- практический материал проведенного исследования, теоретические выводы и предложения могут быть использованы на практике при определении путей развития и совершенствования профессионального мастерства учителя, при организации переподготовки учителей и курсов повышения квалификации педагогических работников;

- творческое осмысление и использование историко-педагогического опыта по проблеме профессионального мастерства в теории и практике подготовки учителя позволит более рационально осуществлять подготовку учителей, способствовать формированию их внутренних установок на самообразование, саморазвитие и самореализацию с целью достижения профессионального мастерства.

ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ

1. XI з'езд Камуністычнай партыі (бальшавікоў) Беларусі (22–29 лістапада 1927 году): стэнаграф. справаздача / Менск: Беларус. дзяржаўнае выдавецтва, 1928. – 478 с.
2. **Абдуллина, О.А.** Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
3. **А.В.** Необходимость подготовки учителя народной школы к урокам / В.А. // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1914. – № 12. – С. 625–629.
4. **Адо, Н.А.** Краткий исторический очерк Мисской мужской гимназии: в 2 ч. / Н.А. Адо. – Минск, 1903 – Ч. 1. (до 1831 года)
5. **Азаров, Ю.П.** Искусство воспитывать / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1979. – 255 с.
6. **Азаров, Ю.П.** Искусство воспитывать: книга для учителя / Ю.П. Азаров. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1985. – 448 с.
7. **Азаров, Ю.П.** Искусство любить детей / Ю.П. Азаров. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 174 с.
8. **Азаров, Ю.П.** Мастерство воспитателя / Ю.П. Азаров. – М.: Просвещение, 1971. – 127 с.
9. **Азаров, Ю.П.** О мастерстве воспитателя / Ю.П. Азаров. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
10. **Азаров, Ю.П.** Радость учить и учиться: Педагогика гармоничного развития / Ю.П. Азаров. – М.: Политиздат, 1989. – 333 с.
11. **Азаров, Ю.П.** Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие / Ю.П. Азаров. – М.: Изд-во Московс. психолого-соц. инс-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с.
12. **Азаров, Ю.П.** Чувство, техника, мастерство / Ю.П. Азаров. – М.: Знание, 1962. – 32 с.

13. **Андрэева Е.Г.** Гісторыя народнай адукацыі Беларусі (1917 – 1941): вучэб. дапам. / Е.Г. Андрэева. – Мінск : НПТАА «ПІАН», 2001. – 320 с.
14. **Андрэева, Е.Г.** Нацыянальная палітыка Беларусі 20-х гадоў і школа / Е.Г. Андрэева // Вопр. истории школы и педагогической мысли в Белоруссии: сб. науч. ст. / Минский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького; редсовет: Д.И. Водзинский (гл. ред.) и др. – Минск, 1992. – С. 13–19.
15. Антология педагогической мысли Белорусской ССР / Сост. Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев. – М.: Педагогика, 1986. – 468 с.
16. **Арамаў, І.** Асновы педалогіі / І. Арамаў; перакл. з 2-га рас. выд. Г. Зянюка. – Мінск: Беларус. дзяржаўнае выдавецтва, 1929. – 218 с.
17. Асвета і педагагічная думка ў Беларусі: са старажытных часоў да 1917 г. / М.А. Ткачоў [і інш.]; пад рэд. М.А. Лазарука. – Мінск: Народная асвета, 1985. – 464 с.
18. Асветнікі зямлі беларускай: Х – пачатак XX ст. Энцыкл. даведнік / Рэдкал.: Г.П. Пашкоў і інш.; 2-е выд. – Мінск: БелЭн, 2006. – 496 с.
19. **Афанасьёў, П.** У дапамогу настаўніку. Як падрыхтавацца да ўрока / П. Афанасьёў. – Менск: Вучпедсектар, 1933. – 24 с.
20. **Ахмедзянова, Л.М.** Призвание – учитель: Выдающиеся педагоги о педагогическом призвании / Л.М. Ахмедзянова. – Алма-Ата: о-во «Знание» КазССР, 1985. – 20 с.
21. **Ахполова, Л.М.** Теоретические основы развития педагогического мастерства руководителя и учителя в условиях инновационной школы (на примере национальной гуманитарной гимназии): автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.М. Ахполова; Северо-Осетинский гос. ун-т. – Владикавказ, 1999. – 22 с.
22. **Багаева, И.Д.** Учителю о профессионализме педагогической деятельности и путях его формирования / И.Д. Багаева. – 2-е изд., перераб. и доп. – Гомель: ГДУ им. Ф. Скарныны, 1989. – 88 с.
23. **Байко, Л.А.** Педагогические основы подготовки учащихся к выбору профессии учителя: автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.А. Байко ; МГПИ им. А.М. Горького. – Минск, 1981. – 21 с.
24. **Барстак М.** Пісьменнік, педагог і выхавацель / М. Барстак // Народны настаўнік Якуб Колас: зб. артыкулаў – Мінск, 1966. – С. 62–87.

25. **Белинский, В.Г.** Избранные педагогические сочинения / В.Г. Белинский; АПН СССР; – М.: Педагогика, 1982. – 287 с.
26. **Бенедиктов, Б.А.** Вопросы формирования личности будущего учителя иностранных языков: тексты лекций для аспирантов, преподавателей и слушателей ФПК / Б.А. Бенедиктов. – Минск: МГПИИЯ, 1979. – 58 с.
27. **Бергман, А.** Слова пра Браніслава Тарашкевіча / А. Бергман. – Мінск : Маст. літ.ра, 1996. – 192 с.
28. **Березовин, Н.А.** Проблемы педагогического общения: учеб.-метод. пособие / Н.А. Берёзовин; Мин. обл. совет пед. о-ва БССР. – Минск: Университетское, 1989. – 126 с.
29. **Березовин, Н.А.** Учитель и детский коллектив. Психолого-педагогическое исследование / Н.А. Берёзовин, Я.Л. Коломинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
30. **Богданович, А.Е.** Школьная страда / А.Е. Богданович // Гродненские губернские ведомости. – 1894. – № 44. – С. 2.
31. **Богданович, А.Е.** Школьная страда / А.Е. Богданович // Гродненские губернские ведомости. – 1894. – № 47. – С. 3.
32. **Богуславский, М.В.** Очерки истории отечественного образования XIX–XX веков / М.В. Богуславский. – М.: Изд-во Моск. культурологического лица № 1310, 2002. – 96 с.
33. **Бойков, Н.** Очерки по истории идеи трудового обучения / Н. Бойков // Вестник Народного комиссариата просвещения С.С.Р.Б. – 1922. – Вып. 9–10. – С. 27–33.
34. **Бондарук, Л.В.** Проблема профессионального мастерства учителя в истории отечественной и зарубежной педагогики: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.В. Бондарук; Санкт-Петербург. гос. ун-т. – СПб., 1994. – 16 с.
35. **Бондарук, Л.В.** Проблема профессионального мастерства учителя в истории отечественной и зарубежной педагогики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Бондарук. – СПб., 1994. – 160 л.
36. **Буткевич, В.В.** Личность советского учителя в теории высшего педагогического образования: учеб. пособие: в 2 ч. / В.В. Буткевич; Мин. гос. пед. ин-

т им. А.М. Горького. – Минск, 1991. – Ч. 1. Социализация личности учителя в восстановительный период (1921 – 1925) – 88 с.

37. **Буткевич, В.В.** Формирование личности учителя в системе базового педагогического образования: теория и практика (1960 – 1990) / В.В. Буткевич; под общ. ред. В.А. Сластенина. – Минск: БГПУ, 1993. – 157 с.

38. **Вербова, К.В.** Психология труда и личности учителя: учеб. пособие по курсу «Возрастная и педагогическая психология» для студентов пед. спец. / К.В. Вербова, С.В. Кондратьева. – Минск; Гродно: ГГУ имени Я. Купалы, 1991. – 81 с.

39. **Водовозов, В.И.** Идеал народного учителя / В.И. Водовозов // Избр. пед. соч.: в 3 т.; под ред. В.З. Смирнова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. –Т. 2. – С. 349–354.

40. **Воробьева, Т.А.** Профориентация в школе / Т.А. Воробьева. – Л.: о-во «Знание» РСФСР, Ленингр. организация, 1973. – 31 с.

41. **Востроилова, Е.Ф.** Проблемы формирования педагогической техники будущего учителя при многоуровневой подготовке / Е.Ф. Востроилова // Новое в диссертационных исследованиях по педагогике: сб. науч. ст. – М.: МПУ, 1993. – С. 36–39.

42. **Востроилова, Е.Ф.** Формирование основ педагогической техники будущего учителя в структуре его педагогического мастерства: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.Ф. Востроилова. – М., 1990. – 158 л.

43. **Гавриловец, К.В.** Воспитание человечности: книга для учителя / К.В. Гавриловец. – Минск: Народная асвета, 1985. – 183 с.

44. **Гавриловец, К.В.** Гуманистическое воспитание в школе: пособие для директоров школ, учителей, классных руководителей / К.В. Гавриловец. – Минск: Полымя, 2000. – 117 с.

45. **Ганелин, Ш.И.** Очерки по истории средней школы в России второй половины XIX века / Ш.И. Ганелин. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1954. – 304 с.

46. **Герцен, А.И.** Былое и думы / А.И. Герцен // Педагогическое наследие / сост. А.Ф. Смирнов. – М.: Педагогика, 1988. – С. 132–188.

47. **Гісторыя Беларусі ў кантэксце еўрапейскай цывілізацыі: дапаможнік** / У.А. Сосна і інш. ; пад. рэд. Л.В. Лойкі. – 2-е выд., папр. і паш. – Мінск : РІВШ, 2005. – 334 с.

48. Гісторыя Беларускай ССР : у 5 т. / рэдкал.: К.І. Шабуня (гал. рэд.) [і інш.] – Мінск: Навука і тэхніка, 1972. – Т. 2: Асвета, навуковыя і культурна-асветніцкія ўстановы і таварыствы / В.А. Цыбуля і інш. – 1972. – 688 с.
49. **Глебов, А.И.** Анкета о реформе средней школы в Австрии / А.И. Глебов // Вестник воспитания. – 1909. – № 3-4. – С. 136–163;
50. **Глебов, А.И.** Анкета о реформе средней школы в Австрии / А.И. Глебов // Вестник воспитания. – 1909. – № 5-6. – С. 107-156;
51. **Глебов, А.И.** Историческая записка о Слуцкой гимназии с 1617 – 1630–1901 гг. / А.И. Глебов. – Вильна, 1903. – 217 с.
52. **Гоноболин, Ф.Н.** Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
53. **Горленко, В.П.** Педагогическая практика студентов: Развитие научных основ / В.П. Горленко; под ред. И.Ф. Харламова. – Минск: Университетское, 2002. – 293 с.
54. **Гримоть, А.А.** Формирование профессионального мастерства будущих учителей: учеб.-метод. пособие / А.А. Гримоть, Е.А. Чеботаренок; Минский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Минск: МГПИ, 1991. – 118 с.
55. **Гримоть, А.А.** Школа Белорусской ССР в 1931–1941 гг. / А.А. Гримоть // Вопросы истории школы и педагогической мысли в Белоруссии: сб. науч. ст. / Минский гос. пед. ин-т им. А. М. Горького; редсовет: Д.И. Водзинский (гл. ред.) и др. – Минск, 1992. – С. 27–32.
56. **Делендик, И.П.** О некоторых особенностях школьных реформ правительства царской России в Северо-Западном крае в начале 60-х гг. XIX в. / И.П. Делендик // Вестник Белорусского университета. Сер. 3, История. Философия. Политология. Социология. Экономика. Право. – 1992. – № 2. – С. 8–11.
57. **Демков, М.И.** История русской педагогики: в 3 ч. [Микрофильм] / М.И. Демков. – М.: тип. Имперского Московского Университета, 1909. – Ч. 3.: Новая русская педагогия (XIX век) – 533 с. [272 кадра]
58. **Добролюбов, Н.А.** О значении авторитета в воспитании / Н.А. Добролюбов // Педагогическое наследие / сост. А.Ф. Смирнов. – М.: Педагогика, 1988. – С. 349–372.

59. **Дрозд, Л.Н.** Развитие средней общеобразовательной школы в Белоруссии, 1917 – 1941 / Л.Н. Дрозд; под ред. А.А. Гримотя. – Минск: Народная асвета, 1986. – 159 с.
60. **Дрозд, Л.Н.** Средняя общеобразовательная школа Белорусской ССР в период 1931 – 1941 гг.: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Дрозд; Московский областной педагогический институт им. Н.К. Крупской. – М., 1958. – 18 с.
61. **Дубровский, В.В.** Казимир Нарбут / АН БССР, Институт философии и права; под ред. С.А. Подокшина. – Минск: Наука и техника, 1979. – 136 с.
62. **Евдокимова, Е.Л.** Гимназическое образование в Беларуси: исторический опыт и тенденции развития (XIX – нач. XX вв.) / Е.Л. Евдокимова. – Минск: НИО, 1998. – 140 с.
63. **Евдокимова, Е.Л.** Развитие гимназического образования в Беларуси (XIX – нач. XX вв.): дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.01 / Е.Л. Евдокимова. – Минск, 1995. – 140 л.
64. **Егоров, С.Ф.** Хрестоматия по истории школы и педагогики в России до Великой Октябрьской социалистической революции: учеб. пособие для педагогических ин-тов / С.Ф. Егоров; сост. и авт. вводных очерков канд. пед. наук, проф. И.И. Ганелина. – М.: Просвещение, 1974. – 527 с.
65. **Ельницкий, К.** Сельский учитель как профессиональный деятель / К. Ельницкий // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1910. – № 2. – С. 9–16.
66. **Жук, А.И.** Деятельностный подход в повышении квалификации: активные методы обучения / А.И. Жук, Н.Н. Кашель. – Минск: Ин-т повышения квалификации и переподготовки руководящих работников и специалистов образования, 1994. – 96 с.
67. **Зайцев, В.К.** Францишек Скорина и гуманистическая мысль в Белоруссии XV – XVI вв.: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.01.03 / В.К. Зайцев. – Минск, 1970. – 66 с.
68. **Занина, Л.В.** Основы педагогического мастерства: учеб. пособие / Л.В. Занина, Н.П. Меньшикова. – Ростов н/Д : Феникс, 2003. – 288 с.

69. **Звонарёва, Л.У.** Творчество Симеона Полоцкого: истоки, традиции, влияния: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.01 / Л.У. Звонарёва; Ин-т лит-ры им. Я. Купалы. – Минск, 1988. – 22 с.
70. История Белорусской ССР / АН БССР, Ин-т истории; редкол.: И.М. Игнатенко и др. – Минск: Наука и техника, 1977. – 632 с.
71. История педагогики как учебный предмет: международный опыт: учеб. пособие / под ред. К.И. Салимовой. – М.: Роспедагенство, 1996. – 230 с.
72. История просвещения в Белоруссии: учеб. пособие-справочник / Сост. Н.К. Зинькова, В.В. Тетерина, Г.А. Качан. – Витебск: Изд-во ВГУ. – 1996. – 80 с.
73. **Кабуш, В.Т.** Человек: программно-методическое пособие по организации воспитания учащихся / В.Т. Кабуш; Мин. Респ. Беларусь; Гос. учрежд. образования «Академия последипломного образования». – 5-е изд. – Минск: АПО, 2006. – 82 с.
74. **Казека, Я.** Жыццё – найцікавейшая кніга / Я. Казека // Вялікі пясняр беларускага народа: зб. арт. аб жыцці і дзейнасці Якуба Коласа / АН БССР; скл-кі І. Жыдовіч і інш.; П. Броўка [гал. рэд.]. – Мінск, 1959. – С. 394–420.
75. **Казимирская, И.И.** Мышление учителя и пути его формирования: в 2 ч. / И.И. Казимирская; Мин. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Минск: МГПИ, 1992. – Ч. 1. – 146 с.
76. **Казимирская, И.И.** Мышление учителя и пути его формирования: в 2 ч. / И.И. Казимирская; Мин. гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Минск: МГПИ, 1992. – Ч. 2. – 145 с.
77. **Калубовіч, А.Т.** Крокі гісторыі: даследаванні, артыкулы, успаміны / А.Т. Калубовіч ; біягр. нарыс і спіс публ. І. Каханоўскай. – Беласток – Вільня – Менск: ГаМакс, Наша Ніва, Маст. літ-ра, 1993. – 288 с.
78. **Каменская, Н.В.** Становление народного образования в Белоруссии: 1917–1920 гг. / Н.В. Каменская; науч. ред. К.А. Куликович; АН БССР; Ин-т истории. – Минск: Наука и техника, 1980. – 263 с.
79. **Каптерев, П.Ф.** Дидактические очерки. Теория образования / П.Ф. Каптерев. – 2-е изд. – Петроград: тип. «Виктория», 1915. – 434 с.
80. **Каптерев, П.Ф.** Избр. пед. соч. / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

81. **Кароль, А.С.** Палітыка беларусізацыі / А.С. Кароль // Актуальныя пытанні гісторыі БССР [сав. перыяд]: дапам. для настаўнікаў і вучняў ст. кл. / Склад. В.М. Фамін і інш.; пад рэд. У.Н. Сідарцова. – Мінск : Народная асвета, 1991. – С. 81–91.
82. К вопросу о подготовке преподавателей средних школ: приложение к циркулярам по Московскому учебному округу / под ред. Вл. Исаенкова. – М.: тип. Г. Лисснера и А. Гешеля, 1899. – 306 с.
83. **Ковкель, И.И.** История Беларуси с древнейших времён до нашего времени / И.И. Ковкель, Э.С. Ярмусик. – Минск: Аверсэв, 2000. – 592 с.
84. **Колас, Я.** Аб народным вучыцелю / Я. Колас // Зб. тв.: у 14 т. – Мінск, 1976. – Т. 12. – С. 307–308.
85. **Колас, Я.** Задачы савецкай школы / Я. Колас // Зб. тв.: у 14 т. – Мінск, 1976. – Т. 12. – С. 39–42.
86. **Колас, Я.** Из письма Антонине Феликсовне Харкевич от 15 июля 1944 г. / Я. Колас // Зб. тв.: у 14 т. – Мінск, 1977. – Т. 13. – С. 412–413.
87. **Кондратенко, Л.Н.** Проблемы формирования профессионального мастерства учителя в теории педагогики и практике работы педвуза и школы: (конец 50-х – начало 80-х гг.): автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Н. Кондратенко; Киевский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Киев, 1988. – 24 с.
88. **Кондратьева, С.В.** Учитель – ученик / С.В. Кондратьева. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
89. **Константинов, Н.А.** Очерки по истории средней школы. Гимназии и реальные училища с конца XIX в. до февральской революции 1917 г. / Н.А. Константинов. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1956. – 247 с.
90. **Короткевич, В.А.** Пути совершенствования профессиональной подготовки учителей / В.А. Короткевич // Пути совершенствования профессиональной подготовки учителей: метод. рекомендации / отв. ред. А.И. Самарцев. – Минск: МГПИ, 1983. – С. 2–4.
91. **Коцубинский, В.И.** Особенности формирования педагогического мастерства преподавателя среднего специального учебного заведения: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / В.И. Коцубинский; Кубанский гос. ун-т. – Краснодар, 2000. – 23 с.

92. **Кочетов, А.И.** Воспитательная система: теория, проблематика, альтернативы / А.И. Кочетов. – Минск: ИПК и ПРР и СО, 1997. – 145 с.
93. Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК (1898–1986): в 9 т. / под общ. ред. А.Г. Егорова, К.М. Боголюбова; Ин-т марксизма-ленинизма при ЦК КПСС. – 9-е изд., доп. и испр. – М.: Политиздат, 1983. – Т. 2. – 606 с.
94. **Кравцов, А.И.** Педагогическое образование в Белоруссии в дооктябрьский период / А.И. Кравцов // Ученые записки Минск. гос. пед. ин-та иностранных языков. Сер. педагогическая. – Минск: Госуд. уч.-пед. изд-во Министерства Просвещения БССР, 1958. – Вып. 1. – С. 3–63.
95. **Краснянский, В.Г.** Географические кабинеты / В.Г. Краснянский; отт. из «Циркуляра по Виленскому учебному округу» за 1901. – Вильна, 1901. — № 5.
96. **Красовский, Н.И.** Высшая школа Советской Белоруссии. 2-е изд., перераб. и расш. / Н.И. Красовский. – Минск: Выш. шк., 1972. – 332 с.
97. Краткий обзор деятельности МНП за время управления покойного министра Н.П. Боголепова (12-го февраля 1898 г. – 14-го февраля 1901 г.) // Журнал Министерства Народного Просвещения. – СПб.: тип. В.С. Балашева, 1901. – Ч. CCCXXXV. – С. 3–82.
98. **Кривонос, И.Ф.** Педагогическое мастерство: учебник / А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, И.Ф. Кривонос и др.; под ред. А. Зязюн. – М.: Высшая школа, 1997. – 347 с.
99. **Крот, М.С.** На шляхах станаўлення педагагічнай навукі / М.С. Крот, Т.У. Логінава // Народная адукацыя і педагагічная навукa ў Беларусі (1917 – 1945) / пад рэд. Г.Р. Сянькевіч. – Мінск, 1993. – С. 196–223.
100. **Крутецкий, В.А.** Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: учеб. пособие / В.А. Крутецкий. – М.: Прометей, 1991. – 111 с.
101. **Кудринский, Ф.А.** Первый урок о любви / Ф.А. Кудринский. – Вильня: Эдитор, 1915. – 71 с.
102. **Кузьмина, Н.В.** Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 114 с.

103. **Кузьмина, Н.В.** Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 183 с.
104. **Кузьмина, Н.В.** Способности, одарённость, талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Ленингр. орг. о-во «Знание» РСФСР, 1985. – 32 с.
105. **Кузьмина, Н.В.** Формирование педагогических способностей / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1961. – 98 с.
106. **Кухарев, Н.В.** Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: Опыт, критерии измерения, прогнозирование: в 3 ч. / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько. – 2-е изд – Мозырь: Реклам.-изд. фирма «Белый ветер», 1998. – Ч.2.: Диагностика педагогического творчества. – 82 с.
107. **Кухарев, Н.В.** Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества: пособие для учителей и руководителей общеобразовательных школ: в 3 ч. / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2002. – Ч. 3.: Акмеология педагогического мастерства и педагогического творчества. – 255 с.
108. **Кухарев, Н.В.** На пути к профессиональному совершенству: книга для учителя / Н.В. Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
109. **Кухарев, Н.В.** Педагог-мастер – педагог-исследователь / Н.В. Кухарев; Бел. отд. Междун. акад. акмеол. наук; Гомел. обл. ин-т повышения квалиф. и переподготовки руководящих работников и специалистов образования. – 2-е изд. – Мозырь : Реклам.-изд. фирма «Белый ветер», 1998. – 207 с.
110. **Кухарев, Н.В.** Педагог-мастер – педагог-исследователь: пособие для учителей и рук. общеобраз. учреждений / Н.В. Кухарев. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2003. – 247 с.
111. **Кухарев, Н.В.** Психолого-педагогические способности и качества учителя: метод. рекомендации по овладению пед. мастерством: в 2 вып. / Н.В. Кухарев; пед. о-во БССР; Гомельский обл. совет по пропаганде пед. знаний при правлении Гомельской обл. орг. о-ва «Знание». – Гомель: Типография БелИИЖТа, 1979. – Вып. 1. – 38 с.
112. **Кухарев, Н.В.** Тайны педагогического мастерства в системе акмеологических основ урока: учебно-метод. пособие / Н.В. Кухарев; управл.

образования Гомельского облисполкома; гос. учр. обр. «Гомельский областной институт развития образования». – Гомель: Гомельский обл. ин-т развития образования, 2010. – 37 с.

113. **Лобанова, Л.Б.** Профессиональное мастерство учителя: история и современность / Л.Б. Лобанова // Междунар. журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2009. – № 6. – С. 78–80.

114. **Лухверчик, В.Н.** Становление и развитие среднего педагогического образования в дореволюционной Беларуси (вторая половина XIX – начало XX в.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.Н. Лухверчик. – Минск, 1997. – 115 л.

115. **Лухверчык, В.М.** Полацкая настаўніцкая семінарыя / В.М. Лухверчык // Народная асвета. – 1986. – № 6. – С. 73–76.

116. **Лухверчык, В.М.** Прыватныя і грамадска-педагагічныя навучальныя ўстановы на Беларусі ў сярэдзіне XIX – пачатку XX ст. / В.М. Лухверчык // Народная асвета. – 1993. – № 11. – С. 77–80.

117. **Лухверчык, В.М.** Сярэднія педагагічныя навучальныя ўстановы дарэвалюцыйнай Беларусі / В.М. Лухверчык // Народная асвета. – 2002. – № 1. – С. 67–71.

118. **Луцкевіч, А.** Як вучыць у новай школе? Увагі для вучыцалёў беларускіх сярэдніх школ / А. Луцкевіч. – Вільня: Выданне Віленскае Беларускае гімназіі, 1923. – 16 с.

119. **Львова, Ю.Л.** Педагогические этюды: книга для учителя / Ю.Л. Львова. – М.: Просвещение, 1990. – 61 с.

120. **Львова, Ю.Л.** Творческая лаборатория учителя : книга для учителя / Ю.Л. Львова. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1992. – 220 с.

121. **Мазур.** Несупынная праца настаўніка над узвышэннем сваёй кваліфікацыі / Мазур // Асвета. – 1927. – № 7. – С. 47–51.

122. **Макаренко, А.С.** О воспитании / А.С. Макаренко; сост. и авт. вступит. статьи В.С. Хелемендик. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 415 с.

123. **Мар'ясіна, С.** Старая і новая школа / С. Мар'ясіна. – Менск: Беларус. дзяржаўнае выдавецтва, 1930. – 148 с.

124. **Масюкова, Н.А.** Проектирование в образовании / Н.А. Масюкова; НИО. – Минск: Технопринт, 1999. – 286 с.

125. Материалы по организации школьного обучения на началах научной педагогики: приложение к циркулярам по Виленскому учебному округу. – Вильна: тип. А.Г. Сыркина, 1915. – Выпуск I. – 68 с.
126. Материалы по организации школьного обучения на началах научной педагогики: приложение к циркулярам по Виленскому учебному округу. – Вильна: тип. А.Г. Сыркина, 1915. – Выпуск IV. – 128 с.
127. Матэрыялы ў дапамогу студэнтам да курса «Гісторыя педагогікі Беларусі /1928–1937гг./»: у 2 ч. / склад. Г.А. Баранаў. – Магілёў: МДП імя А. Куляшова, 1995. – Ч. 2. – 44 с.
128. **Медынский, Е.Н.** Братские школы Украины и Белоруссии в XVI – XVII вв. и их роль в воссоединении Украины с Россией / Е.Н. Медынский. – М.: АПН РСФСР, 1954 – 176 с.
129. **Мешчаракоў, У.П.** Асветніцкая дзейнасць і педагогічныя погляды Францыска Скарыны / У.П. Мешчаракоў. – Мінск: Таварыства «Веды» Беларускай ССР, 1990. – 24 с.
130. **Міцкевіч, К.М.** Методыка роднае мовы / К.М. Міцкевіч. – Мінск : Дзяржаўнае выдавецтва Беларусі, 1926. – 142 с.
131. **Міцкевіч, К.** Методыка роднай мовы: для педтэхнікумаў і настаўнікаў / К. Міцкевіч, В. Тэпін. – Менск: Беларускае дзяржаўнае выдавецтва, 1930. – 226 с.
132. **Мудрик, А.В.** Учитель: мастерство и вдохновение: книга для старшеклассников / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
133. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа: сб. документов 1917–1973 гг. / Сост. А.А. Абакумов, Н.Л. Кузин, Ф.И. Пузырев, Л.Ф. Литвинов. – М. : Педагогика, 1974. – 560 с.
134. Нарысы гісторыі асветы і педагогічнай думкі ў Беларусі / Г.Р. Сянькевіч і інш.; гал. рэд.: С.А. Умрэйка. – Мінск : Народная асвета, 1968. – 624 с.
135. **Неудахина, Н.А.** Основы педагогического мастерства: учеб.-метод. пособие / Н.А. Неудахина. – Барнаул: Издательство АлтГТУ, 2002. – 152 с.
136. **Новик, Е.К.** Формирование кадров народного образования Белоруссии (1917 – 1941 гг.) / Е.К. Новик; науч. ред. П.Т. Петриков. – Минск: Наука и техника, 1981. – 295 с.

137. О деятельности культурно-просветительного отдела Белорусского Национального Комиссариата // Школа и культура Советской Белоруссии. – 1919. – № 1. – С. 50–57.
138. **Орловский, Е.Ф.** Гродненская губерния в 1812 году: Исторический очерк / Е.Ф. Орловский. – Гродно: Губ. тип., 1912. – 50 с.
139. **Орловский, Е.Ф.** Гродненская старина / Е.Ф. Орловский. – Гродно: Изд. авт., 1910, – Ч. I. – 344 с.
140. **Орловский, Е.Ф.** Исторический очерк Гродненской гимназии / Е.Ф. Орловский. – Гродно, 1901. – 119 с.
141. **Орловский, Е.Ф.** Учебное описание Гродненской губернии: Для учебных заведений Гродненской губернии / Е.Ф. Орловский. – 6-е изд., доп. – Гродно: Тип.: тов. С. Лапин, 1909 – 42 с.
142. Основные принципы единой трудовой школы : от Гос. комиссии по просвещению, 16 окт. 1918 г. / Сост. Т.М. Савельева. – Минск: Университетское, 1988. – 30 с.
143. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. вузов / под ред. И.А. Зязюна и др. – М.: Просвещение, 1989. – 301 с.
144. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. / под ред. Э.Д. Днепров и др. – М.: Педагогика, 1991. – 448 с.
145. **Пальчевский, Б.В.** Учебно-методический комплекс средств обучения: метод. пособие для слушателей фак. повышения квалиф. преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Б.В. Пальчевский, Л.С. Фридман, И.Ф. Селезнёв; Белорус. политехн. ин-т, фак. повышения квалификации преподав. сред. спец. учеб. заведений – Минск: БПИ, 1998. – Ч. 1. Теоретические основы – 38 с.
146. **Паўловіч, С.А.** Аб арганізацыі Беларускае працоўнае школы / С.А. Паўловіч. – Вільня: Белар. друкарня імя Фр. Скарыны, 1928. – 18 с.
147. **Паўловіч, С.А.** Метадычныя ўвагі да пасобніка «Пішы самадзейна» / С.А. Паўловіч. – Вільня: Белар. друкарня імя Фр. Скарыны, 1929. – 18 с.
148. **Паўловіч, С.А.** Практыка выкладання прыродазнаўства ў пачатковай школе: падручнік для настаўнікаў і педагогічных тэхнікумаў / С.А. Паўловіч. – Менск: Выдавецтва Беларусі: Вучпедсектар, 1935. – 180 с.

149. **Пастухова, З.А.** Среднее образование в дореволюционной Белоруссии / З.А. Пастухова. – Минск: Изд-во высш., сред., спец. и проф. образования БССР, 1963. – 84 с.
150. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2005. – 720 с.
151. Педагогіка: вучэб. дапам. / Л.М. Ціханаў, А.А. Грымаць, Д.М. Грышын, П.П. Шоцкі. – Мінск: Бел. дзярж. пед. ун-т, 1995. – 164 с.
152. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагог. об-во России, 2001. – 256 с.
153. **Подокшин, С.А.** Франциск Скорина / С.А. Подокшин. – М.: Мысль, 1981. – 215 с.
154. **Подольная, Л.Л.** Профессиональное мастерство учителя в педагогическом наследии В.А. Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.Л. Подольная; Минский гос. пед. ин-т им. А.М. Горького. – Минск, 1993. – 19 с.
155. **Полоцкий, С.** Избр. соч. / С. Полоцкий. – М.;Л.: АН СССР, 1953. – 282 с.
156. **Полоцкий, С.** Обед душевный / С. Полоцкий. // Памятники философской мысли Белоруссии XVII – первой половины XVIII в. – Минск, 1991. – С. 166–173.
157. **Пионова, Р.С.** Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Минск: Университетское, 2002. – 256 с.
158. По нашему краю // Северо-Западный край. – 1903. – 20 июня. – С. 3.
159. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов н/Д.: Феникс, 1998. – 544 с.
160. Резолюции пленума ЦК КП(б)Б. (Приняты 6–9 июля 1924). – Минск: Издание ЦК КП(б)Б., 1924. – 24 с.
161. **Родионов, В.Н.** Якуб Колас – педагог / В.Н. Родионов. – Минск: Изд-во БГУ, 1981. – 141 с.
162. **Рыданова, И.И.** Основы педагогики общения / И.И. Рыданова. – Минск: Беларус. навука, 1998. – 319 с.
163. **Рыданова, И.И.** Педагогические конфликты: пути преодоления / И.И. Рыданова. – Минск: ДизайнПРО, 1998. – 80 с.

164. **Рычкоў, С.** III ударны зьезд настаўніцтва БССР / С. Рычкоў // Камуністычнае выхаванне. – 1931. – № 3-4. – С. 3–10.
165. **Савенко, Т.Н.** Проблема формирования профессионального мастерства учителя в трудах педагогов Беларуси (50-90-е годы XX века): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.Н. Савенко. – Минск, 2002. – 121 л.
166. **Савенко, Т.Н.** Проблема формирования профессионального мастерства учителя в трудах педагогов Беларуси (вторая половина XX – начало XXI века) / Т.Н. Савенко. – Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина, 2009. – 121 с.
167. **Сапунов, А.П.** Белоруссия и белорусы / А.П. Сапунов. – Витебск: Губ. тип., 1910. – 21 с.
168. **Сапунов, А.П.** Полоцк, Витебск и Минск в 20-х годах прошлого века / А.П. Сапунов. – Витебск, 1901. – 28 с.
169. **Сапунов, А.П.** Университет в Полоцке: историческая справка / А.П. Сапунов. – Витебск, 1903. – 41 с.
170. **Сенькевич, Г.Г.** Просвещение и педагогическая мысль во второй половине XIX – начале XX в. / Г.Г. Сенькевич, М.С. Мятельский, А.В. Трухан // Очерки истории науки и культуры Беларуси IX – начала XX в. / П.Т. Петриков, Д.В. Карев, А.А. Гусак и др. – Минск: Навука і тэхніка, 1996. – С. 170–187.
171. **Синица, И.Е.** О такте и мастерстве: Беседы с молодыми педагогами. Сер. «Педагогическая библиотека» / И.Е. Синица. – Киев: Радянська школа, 1976. – 168 с.
172. **Синица И.Е.** Педагогический такт и мастерство учителя / И.Е. Синица. – М.: Педагогика, 1983. – 248 с.
173. **Скарына, Ф.** Прадмовы і пасляслоўі / Ф. Скарына. – Мінск: Навука і тэхніка, 1969. – 240 с.
174. **Сластенин, В.А.** Диагностика профессиональной пригодности молодежи к педагогической деятельности / В.А. Сластенин, Н.Е. Мажор. – М.: Прометей, 1991. – 141 с.
175. **Сластенин, В.А.** Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
176. **Сластенин, В.А.** Педагогика: учебник по дисциплине «Педагогика» для студентов, обучающихся по педагог. специальностям / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев,

Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина; Международная академия наук педагогического образования. – 9-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2008. – 566 с.

177. **Сластенин, В.А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Сластенин; Моск. гос. заоч. пед. ин-т. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

178. **Сманцер, А.П.** Преемственность обучения в системе «средняя школа – вуз» / А.П. Сманцер // Педагогика высшей и средней специальной школы. – 1989. – Вып. 3. – С. 18–24.

179. **Сманцер, А.П.** Преемственность в работе средней и высшей школы по формированию творческого потенциала будущего учителя / А.П. Сманцер // Формирование творческой личности учителя: сб. науч. ст. – Минск: НИО АПИ, 1993. – С. 27–35.

180. **Сманцер, А.П.** Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов : теория и практика / А.П. Сманцер. – Минск: БГУ ИПКО, 1995. – 228 с.

181. **Смородский, А.П.** Десять лет жизни в Минской гимназии: речь, сост. для годовичного акта 29 сентября 1885 г. и отчет о состоянии гимназии за 1884–1885 учеб. год / А.П. Смородский. – Минск, 1886.

182. **Снапкоўская, С.В.** Адукацыйная палітыка і школа на Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX стст. / С.В. Снапкоўская. – Мінск: НІА, 1998. – 192 с.

183. **Снапкоўская, С.В.** Адукацыйная палітыка царызму і педагагічная думка ў Беларусі (60-я гг. XIX ст. – 1917 г.): дыс. ... д-ра гіст. навук : 07.00.02 / С.В. Снапкоўская. – Мінск, 1992. – 201 л.

184. **Снапкоўская, С.В.** Гісторыя адукацыі і педагагічнай думкі: вучэб.-метаад. дапам. / С.В. Снапкоўская. – Мінск: БДПУ, 2006. – 308 с.

185. **Снапкоўская, С.В.** Рэфармаванне сістэмы адукацыі (пачатак XIX – канец XX ст.) : пошукі і дасягненні / С.В. Снапкоўская, А.Л. Еўдакімава, М.І. Латыш // Адукацыя і выхаванне. – 2000. – № 8. – С. 63–67.

186. **Снапкоўская, С.В.** Ля вытокаў нацыянальнай педагогікі: 3 гісторыі школы і педагагічнай думкі на Беларусі канца XIX – пачатку XX ст. / С.В. Снапкоўская. – Мінск: Народная асвета, 1995. – 128 с.

187. **Снапкоўская, С.В.** Шляхі развіцця школы на Беларусі ў канцы XIX – пачатку XX ст. / С.В. Снапкоўская. – Мінск: НІА, 1997. – 44 с.
188. **Станкевіч, А.** Доктар Францішак Скарына – першы друкар беларускі, 1525 – 1925 / А. Станкевіч. – Вільня: Беларускае навуковае таварыства, 1925. – 58 с.
189. **Степаненков, Н.К.** Педагогика школы: пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н.К. Степаненков. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 2008. – 199 с.
190. **Степанец, Б.** Каким должен быть народный учитель по завету русской истории / Б. Степанец // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1910. – № 1 – С. 11–15.
191. **Степанец, Б.** О воспитании и обучении / Б. Степанец // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1911. – № 4. – С. 268–282.
192. **Степанец, Б.** О практических уроках в учительских семинариях / Б. Степанец // Народное образование в Виленском учебном округе. – 1910. – № 3. – С. 6–21.
193. **Степанов, С.** К вопросу о педагогической подготовке преподавателей средней школы / С. Степанов // Журнал Министерства народного просвещения. – С.-Пб.: тип. В.С. Балашева, 1909. – Ч. XX. – С. 1–36.
194. Съезд преподавателей русского языка и истории средних учебных заведений Виленского учебного округа, происходивший в Вильне в марте 1907 г. : секция истории. – Вильна: тип. А.Г. Сыркина, 1907. – 39 с.
195. **Сянькевіч, Г.Р.** Настаўніцкія семінарыі ў Беларусі / Г.Р. Сянькевіч, А.В. Трухан // Народная асвета. – 1983. – № 7. – С. 66–69.
196. **Сянькевіч, Г.Р.** Полацкая настаўніцкая семінарыя / Г.Р. Сянькевіч, А.В. Трухан // Помнікі гісторыі і культуры Беларусі. – 1978. – № 3. – С. 28–30.
197. **Сянькевіч, Г.Р.** Рагачоўская настаўніцкая семінарыя / Г.Р. Сянькевіч, А.В. Трухан // Помнікі гісторыі і культуры Беларусі. – 1981. – № 2. – С. 26–28.
198. **Тарантей, В.П.** Подготовка учителя в условиях непрерывного образования / В.П. Тарантей; Гродн. обл. совет пед. о-ва Респ. Беларусь; Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы. – Гродно: Гродн. обл. укрупненная типография, 1993. – 88 с.

199. **Тарасевич, Н.Н.** Педагогическое мастерство как система. Формирование основ педагогического мастерства / Н.Н. Тарасевич; под ред. В.М. Мындыкану. – Кишинёв: Штиинца, 1989. – 206 с.
200. **Тарасевич, Н.Н.** Обретение педагогического мастерства / Н.Н. Тарасевич // Советская педагогика. – 1990. – № 11. – С. 73–77.
201. **Тарашкевіч, Б.А.** Беларуская граматыка для школ / Б.А. Тарашкевіч. – Мінск; Вільня; Берлін: Вызваленне, 1921. – 64 с.
202. **Тарашкевіч, Б.А.** Беларуская граматыка для школ. 3-е выд. / Б.А. Тарашкевіч. – Вільня: Друкарня Віленскага Выдавецтва, 1920. – 64 с.
203. **Тарашкевіч, Б.А.** Выбранае : крытыка, публіцыстыка, пераклады / Б.А. Тарашкевіч. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1991. – 319 с.
204. **Тепин, В.** Рабочие факультеты и их значение в современной системе образования (к трехлетию существования рабочих факультетов) / В. Тепин // Вестник Народного Комиссариата С.С.Р.Б. – 1922. – Вып. 9–10. – С. 14–21.
205. **Толстой, Л.Н.** Общие замечания для учителя / Л.Н. Толстой // Педагогические сочинения / сост. Н.В. Вейкшан (Кудрявая). – М.: Педагогика, 1989. – С. 289–292.
206. **Турцевич, А.О.** Русская история (в связи с историей Великого княжества Литовского): курс III класса гимназий и реальных училищ / А.О. Турцевич. – Вильна: Тип. А.Г. Сыркина, 1914. – 196 с.
207. **Турцевич, А.О.** Русская история (в связи с историей Великого княжества Литовского): курс городских и уездных училищ / А.О. Турцевич. – Вильна: Тип. А.Г. Сыркина, 1911. – 147 с.
208. **Турцевич, А.О.** Хрестоматия по истории Западной России: учеб. пособие для учеников старших классов средн. учебн. Заведений / А.О. Турцевич. – Вильна: Тип. А.Г. Сыркина, 1982. – 776 с.
209. **Ушинский, К.Д.** Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Учпедгиз РСФСР, 1953. – Т. 1. – 638 с.
210. **Федиско, О.Н.** Проблема педагогического мастерства в отечественной педагогике конца XIX – начала XX вв.: автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01; 28.03.05 / О.Н. Федиско; Пятиг. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2005. – 21 с.

211. **Федиско, О.Н.** Проблема педагогического мастерства в отечественной педагогике конца XIX – начала XX вв.: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.Н. Федиско. – Пятигорск, 2005. – 186 л.
212. **Федотова, И.Б.** Педагогическая деятельность и педагогические взгляды К.В. Ельницкого (1846 – 1917): автореф. ... дис. канд. педаг. наук: 13.00.01; 25.05.2000 / И.Б. Федотова; Пятигор. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2000. – 20 с.
213. **Харламов, И.Ф.** О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – № 7-8. – С. 11–15.
214. **Харламов, И.Ф.** Педагогика : учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2002. – 519 с.
215. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: учебник / И.Ф. Харламов. – 6-е изд. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 560 с.
216. **Харламов, И.Ф.** Педагогика: крат. курс: учеб. пособие / И.Ф. Харламов. – 2-е изд., стер. – Минск: Вышэйшая школа, 2004. – 272 с.
217. **Хозяинов, Г.И.** Педагогическое мастерство преподавателя / Г.И. Хозяинов. – М.: Высшая школа, 1988. – 166 с.
218. Хрестоматия по истории педагогики / сост.: И.Е. Лакин, М.В. Макаревич и А.Х. Рычагов. – Минск: Вышэйш. шк. 1971. – 610 с.
219. **Худоминский, П.В.** Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров советской общеобразовательной школы (1917 – 1981 гг.) / П.В. Худоминский. – М.: Педагогика, 1986. – 184 с.
220. **Ціток, З.** Беларусізацыя як адраджэнне беларускай нацыянальнай школы (20-я гады 20 ст.) / З. Ціток // Адукацыя і нацыянальна-культурнае адраджэнне; тэзісы навук. дакл. на міжнар. канф., Мінск, 25–26 кастр. 1994 г.: у 2 ч. / НІА; рэдкал.: Ул. Гарыцкі і інш. – Мінск, 1994. – С. 53–54.
221. **Ціток, З.М.** Станаўленне савецкай школы. Асноўныя прынцыпы адзінай працоўнай школы / З.М. Ціток // Народная адукацыя і педагагічная навука ў Беларусі (1917–1945) / пад рэд. Г.Р. Сянькевіч. – Мінск: Народная асвета, 1993. – С. 68–72.
222. **Цыркун, И.И.** Дидактические основы генезиса специальной инновационной подготовки студентов педвуза в условиях многоуровневого образования: автореф. ... дис. д-ра пед. наук : 13.00.08 / И.И. Цыркун; БГПУ им. М. Танка. – Минск, 1998. – 35 с.

223. **Цыркун, И.И.** Инновационная культура учителя-предметника / И.И. Цыркун. – Минск: БГПУ, 1996. – 186 с.
224. **Цыркун, И.И.** Методическая инноватика: научно-методическое пособие / И.И. Цыркун. – Минск: БГПУ, 1996. – 152 с.
225. Цэнтральнаму камітэту Камуністычнай партыі (бальшавікоў) Беларусі // Асвета. – 1926. – № 4. – С. 5–6.
226. **Щербаков, А.И.** Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – Л.: «Просвещение», Ленинградское отд-ние, 1967. – 266 с.
227. **Щербаков, А.И.** Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 // А.И. Щербаков; ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л., 1968. – 37 с.
228. **Шингерей, Т.А.** Диагностика профессиональной пригодности будущего учителя / Т.А. Шингерей. – Минск: БДПУ, 1995. – 202 с.
229. **Шнейдер, Л.Б.** Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебно-методич. пособие / Л.Б. Шнейдер; гл. ред. Д.И. Фельдштейн. – М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 2004. – 594 с.
230. **Шухлёў, К.В.** Гісторыя школьнай справы на Беларусі ў XIX – пач. XX ст. / К.В. Шухлёў // Актуальные проблемы теории и истории педагогики: педагогические чтения, посвященные памяти доцента С.В. Селицкого, 2 февраля 2006 года, / ВГУ им. П.М. Машерова; под ред. В.В. Тетериной и др. – Витебск, 2006. – С. 76–81.
231. Шынгерэй, Т.А. Каму быць педагогам? / Т.А. Шынгерэй // Народная асвета. – 1994. – № 4. – С. 14–17.
232. Щуркова, Н.Е. Педагогическая студия / Н.Е. Щуркова, О.П. Залекер; о-во «Знание» России. – М.: ТОО «Интел-Тех», 1993. – 64 с.
233. НИАРБ. – Фонд 466. – Оп. 1. – Д. 125. Протоколы заседаний педагогического совета Минской мужской гимназии. 10 января 1908 г. – 10 декабря 1908 г. – 214 л.
234. НИАРБ. – Фонд 466. – Оп. 1. – Д. 151. Протоколы заседаний педагогического совета Минской мужской гимназии. 18 января 1910 г. – 21 декабря 1910 г. – 286 л.

235. НИАРБ. – Фонд 466. – Оп. 1. – Д. 238. – Протоколы заседаний педагогического совета Минской мужской гимназии. 17 ноября 1914 г. – 22 декабря 1914 г. – 206 л.

236. НИАРБ. – Фонд 466. – Оп. 1. – Д. 338. – Доклады по циркулярам о постановке преподавания на началах научной педагогики за 1915 г. – 34 л.

237. НИАРБ. – Фонд 466. – Оп. 1. – Д. 388. – Минская мужская гимназия. Переписка, связанная с мобилизацией и войной. Начато в январе 1916 г. – Окончено 8 декабря 1916 г. – 27 л.

238. НИАРБ. – Фонд 466. – Оп. 1. – Д. 447. – Минская мужская гимназия. Годовой отчёт за 1917 г. – 56 л.

239. НИАРБ. – Фонд 466. – Оп. 1. – Д. 454. Минская мужская гимназия. Различные распоряжения по учебно-воспитательной части за 1918 г. Начато 20 февраля 1918 г. – 2 л.

240. НИАРБ. – Фонд 466. – Оп. 1. – Д. 523. – О службе учителя рисования статского советника Козьмы Яковлевича Ермакова. Начато 6 апреля 1906 г. – Окончено 30 мая 1913 г. – 72 л.

241. НИАРБ. – Фонд 468. – Оп. 1. – Д. 714. – Минская женская гимназия Министерства Народного Просвещения. Циркуляры Попечителя Виленского учебного округа об изменении некоторых узаконений, об организации воспитательных комиссий для улучшения учебно-воспитательной работы, о правильной постановке физического развития учащихся в каникулярное время и др. 18 декабря 1915 г. – 4 февраля 1917 г. – 340 л.

242. НИАРБ. – Фонд 2416. – Оп. 1. – Д. 1. – Циркуляры попечителя Виленского учебного округа о представлении в округ отчётов о состоянии учебных заведений, о приобретении права на преподавание в женских гимназиях и др. 18 октября 1909 г. – 6 июля 1917 г. – 66 л.

243. НИАРБ. – Фонд 2416 – Оп. 1. – Д. 21. Отчёт о состоянии женских гимназий и прогимназий округа за 1916 г., г. Вильно. – 46 л.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
Глава 1. ИСТОРИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В ТРУДАХ БЕЛОРУССКИХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ.....	6
1.1. ГЕНЕЗИС ПОНЯТИЯ «МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ» В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ.....	6
1.2. ИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ» В ТРУДАХ ВИДНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ	13
1.3. ПРЕДПОСЫЛКИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ» В БЕЛАРУСИ	19
1.4. РАЗРАБОТКА ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В ТРУДАХ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ ДОРЕВОЛЮЦИОННОЙ БЕЛАРУСИ (1900 – 1917).....	22
1.5. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ПОЛИТИКИ БЕЛОРУСИЗАЦИИ (1917 – 1930).....	30
Глава 2. РАЗВИТИЕ ИДЕИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ БЕЛАРУСИ.....	39
2.1. СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ В ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX в.....	39
2.2. ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НА ТЕРРИТОРИИ БЕЛАРУСИ В НАЧАЛЕ XX века	60
2.3. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПРЕДРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД.....	71
2.4. УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В ПЕРИОД БЕЛОРУСИЗАЦИИ (1917–1930)...	89
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	100
ЛИТЕРАТУРА И ИСТОЧНИКИ.....	106

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

САДОВСКАЯ ИННА ИВАНОВНА

*ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ МАСТЕРСТВО УЧИТЕЛЯ
В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ:
ПЕРВАЯ ТРЕТЬ XX ВЕКА*

*РЕДАКТОР Р.В. МИХНОВЕЦ
ДИХАЙН ОБОЖКИ И КОМПЬЮТЕРНАЯ ВЕРСТКА Е.А. ТИТОВОЙ*

Подписано в печать 24.08.2011. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 7,44. Уч.-изд. л. 4,42.
Тираж 100 экз. Заказ 165/11.

Частное предприятие «Зорны Верасок». ЛП № 02330/0552559 от 01.10.2009
Ул. Некрасова, 20, 220040, г. Минск
Тел.: 296-66-17, 290-03-92. E-mail: zornyverasen@yandex.ru

Отпечатано в ООО «Репринт».
ЛП № 02330/0494105 от 11.03.2009.
Ул. Ф. Скорины, 51, комн. 311А, 220141, г. Минск