

№-1
788

ISSN 1819-7639

ВЕСТНИК МГЛУ

СЕРИЯ 2

ПЕДАГОГИКА ПСИХОЛОГИЯ МЕТОДИКА
ПОДАВЛЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

№2(10) / 2006

БЕЛАРУСЬ



И.И. Рыжикова

АНТРОПОЦЕНТРИЗМ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЯ: ИСТОРИЯ ВОПРОСА

Статья посвящена проблеме повышения качества профессионального образования учителя. С позиции исторического детерминизма обосновывается перспективность антропологического подхода к конструированию содержания образования учителя. На основании богатого историко-педагогического материала раскрывается идея об антропоцентризме как сущностной характеристике педагогической деятельности и необходимом условии подготовки учителя к профессиональному творчеству. Освещается опыт реализации исследовательской модели общепедагогической подготовки учителя в практике высшего педагогического образования. Показаны модели, потенциал которых не был реализован в силу противоречивости развития психолого-педагогического знания и практики образования учителя в первой половине XX в.

История – это свидетель прошлого, свет истины,
живая память, учитель жизни, вестник старины.

Цицерон

Система отечественного педагогического образования, которая находится на этапе очередного реформирования, активно ищет новые направления своего развития. Трансформационные процессы являются следствием зарождения креативно-педагогической цивилизации (И.А. Колесникова), которая стимулирует появление нового культурно-исторического типа педагогического мышления, новой парадигмы, которую очерчивают представления о педагогике как творчестве жизни и творчестве как универсальном способе бытия Человека (Л.С. Выготский).

Трансформационные процессы, происходящие в сфере высшего педагогического образования на современном этапе, во многом повторяют ситуацию, которая сложилась в теории и практике подготовки учителя первой половины XX в. Сегодня, как и в начале прошлого века, необходимо разрешить или смягчить целый ряд противоречий, которые имеются в

системе общепрофессиональной подготовки учителя. К наиболее существенным противоречиям следует отнести противоречие между 1) массовым характером профессии учителя и творческим характером педагогической деятельности; 2) научным и прикладным компонентом образования учителя; 3) культуропорождающим характером образования и традиционными формами и методами преподавания педагогики, ориентированными на трансляцию готового социокультурного опыта и его репродукцию; 4) потребностью в творческом овладении педагогическим знанием и неготовностью студентов к самостоятельной работе по педагогике на творческом уровне. В силу этого источником современных концепций обновления высшего педагогического образования могут служить знания об основных тенденциях его развития на территории России и Беларуси в 1918–1941 гг.

Период 20–40-х гг. XX в. – целая эпоха в истории высшего педагогического образования, отмеченная как успехами в области подготовки учительских кадров, способных к широкому социальному и профессиональному творчеству, так и стагнационными процессами, обусловившими возврат к традиционной парадигме педагогического образования. Исследования В.В. Буткевич, К.И. Васильева, Ю.Р. Гильманова, Н.М. Грищенко, Н.Н. Демьяненко, Е.А. Заречновой, А.И. Кравцова, Н.В. Кислинской, О.В. Ковалевой, Т.Д. Корнейчика, Ф.Ф. Королева, Н.И. Красовского, Е.К. Новика, Ф.Г. Паначина, З.И. Равкина, И.И. Рыжиковой, О.С. Савельевой, В.П. Сморгочевой, Н.Н. Савиной, С.А. Умрейко, В.А. Хрусталева и других свидетельствуют, что все основные узлы теории и практики образования творческого учителя завязывались именно в эти годы. Именно поэтому взгляд на проблему развития общепедагогического компонента образования учителя с позиции исторического детерминизма – важная предпосылка взвешенного, обоснованного и ответственного подхода к преобразованиям в области высшего педагогического образования на современном этапе.

Начало XX в. характеризовалось взлетом психолого-педагогической мысли. Именно в этот период специальные знания о процессах воспитания и обучения, об участниках педагогического процесса выделяются в самостоятельный компонент подготовки учителя [1]. Теоретические и прикладные знания о воспитании и развитии личности начинают рассматриваться в качестве предпосылки творческого решения профессиональных задач [2, с. 48]. Тенденцией, предопределившей в этот период творческую направленность общепрофессиональной подготовки учителя, следует считать дифференциацию психологического знания и его интеграцию с педагогикой как проявление более общей тенденции утверждения в научном сознании принципа антропоцентризма.

Содержание учебно-методического обеспечения вузов свидетельствует о том, что практика высшего педагогического образования в период с 1918 по 1941 гг. ориентировалась на несколько моделей общепедагогической подготовки учителя: знаниецентристскую, или культуротворческую; исследовательскую; социально-творческую; художественно-творческую;

политехническую; дидактическую. Данные модели разрабатывались в контексте различных методологических концепций профессиональной деятельности учителя: культурологической, педоцентристской, социологической, диалектико-материалистической, марксистской, опытно-педагогической.

До середины 1920-х гг. педагогические вузы пользовались полной автономией в определении содержания общепедагогического компонента подготовки учителя. На местах использовали пособия по педагогике дореволюционных авторов. Философское направление было представлено учебником В. Рейна «Педагогика»; психологическое – пособием П. Мальцева «Основы педагогики» (СПб., 1912), П.П. Блонского «Педагогика» (М., 1918), К. Ельницкого «Общая педагогика» (СПб., 1889); практическое – пособием А. Маттиаса «Практическая педагогика» (М., 1899); социальное – пособием П. Наторпа «Социальная педагогика» (СПб., 1911); экспериментальное – педагогика – работой А.П. Нечаева «Современная экспериментальная психология в ее отношении к вопросам школьного обучения» (СПб., 1901) «Лекциями по экспериментальной педагогике» Э. Меймана. Работы В.П. Вахтерова «Основы новой педагогики» (М., 1913) представляли эволюционное направление в педагогике. В учебной работе по истории педагогики педвузы использовали пособия Франца Ге, П.Ф. Каптерева, П. Монро, Т. Циглера, К. Шмидта. В условиях методической автономии вузов и низкого уровня научно-педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава научный плюрализм зачастую отрицательно сказывался на практике образования учителей. Составляемые на местах программы учебных дисциплин и конспекты лекций в большинстве случаев не удовлетворяли требованиям научности.

Разработку вопроса о структуре и содержании общепедагогической подготовки учителя инициировало Всероссийское методическое совещание по высшему педагогическому образованию в 1925 г. В стране развернулась широкая научная дискуссия о содержании образования педагога. В течение 1925–1929 гг. вышел ряд монографий по педагогике, психологии и истории педагогики, в которых авторы с различных методологических позиций пытались очертить круг психолого-педагогического знания, необходимого для специалиста высшей квалификации, определить место и роль учебных дисциплин, составляющих содержание общепедагогической подготовки. Являясь представителями различных педагогических течений, авторы расходились в понимании движущих сил развития личности, смысла и содержания деятельности учителя. Однако всех их объединяла идея антропологического характера общепедагогической подготовки учителя, обусловленности задач подготовки к профессиональному творчеству и обеспечения тесных межпредметных связей психологии и педагогики в содержании его образования.

Представители культурологического подхода заявляли о приоритете гуманитарного знания в подготовке учителя. История педагогики и

философия педагогики рассматривались М.М. Рубинштейном как основа формирования творческого учителя. Эти дисциплины вводят студента в понимание культурных ценностей, их смысла, общих связей, помогают осознать будущему учителю свою деятельность как идейное общественное служение, как дело глубокого, возвышенного призвания. Гуманитарный компонент не исключает естественно-научного элемента, «более того, обуславливает его во имя знания той самой природы, которая, в конце концов, претворяется в культуру и культурные плоды» [3, с. 100, 102].

Л.С. Выготский в формировании научной компетенции учителя наметил следующую систему педагогических дисциплин: 1) история воспитательных систем; 2) история воспитательных идей; 3) теоретическая педагогика; 4) экспериментальная педагогика; 5) педагогическая психология. Задача первых трех разделов педагогического знания, по мнению Л.С. Выготского, заключалась в том, чтобы помочь учителю наметить цели и задачи воспитания, осмыслить педагогические факты в свете определенных идеалов воспитания. Функция последних состояла в том, чтобы на основании знания законов изменения человеческого поведения и знания о средствах овладения этими законами помочь учителю создавать новые средства решения задач воспитания [4, с. 45–46].

П.П. Блонский и М.Я. Басов, представители педоцентристского направления в педагогике, отстаивали идею естественно-научного характера общепедагогической подготовки. В ее основу они клали экспериментальную антропотехнику (педотехнику). Функция данной учебной дисциплины – предписывать программу действий педагогу столь определенно, чтобы образование и воспитание стало легким делом для всякого воспитателя [5, с. 13–14].

Сущность и специфика общепедагогической подготовки при марксистском подходе вытекала из цели подготовки «человека-борца», «человека-творца» (П.П. Пинкевич). Пропагандист социально-творческой модели подготовки учителя А.Г. Калашников в центр общепедагогической подготовки ставил историю педагогики классового общества, знания о содержании и организации воспитания в переходную эпоху и теорию педагогического средоведения [6].

Т. Маркарян в содержание образования, привязывающего педагога к жизни, включал искусство, психологию, педагогику, детскую литературу, технику художественного самовыражения. Опираясь на взаимосвязь и взаимообусловленность творчества уровнем развития внимания, наблюдательности, воли, речи, которые материализуются в способности управлять под воздействием цели своим психофизическим аппаратом так, чтобы он стал орудием искусства, Т. Маркарян в центр общепедагогической подготовки учителя ставил знания из области педологии и театральной педагогики [7].

Идею антропологического характера общепедагогической подготовки учителя наиболее целостно отражала культуротворческая модель. В 1920-е – первой половине 1930-х гг. она не получила своего развития в практике

высшего педагогического образования. История педагогики как основа образования учителя не приобрела статус самостоятельной учебной дисциплины из-за недостатка методологической проработки этого пласта педагогической культуры. Классовый подход, выразившийся в стремлении увязать историю классовой борьбы с историей педагогики, вел по сути дела к отрицанию культурного педагогического наследия.

Вплоть до 1936 г. доминирующей, определявшей массовую практику образования учителя в различных типах учебных заведений России и Беларуси, являлась исследовательская модель общепедагогической подготовки. К концу 1920-х гг. ее содержание составляли такие учебные дисциплины как: «Система и организация народного образования РСФСР в общей системе СССР», «Психология», «Педагогика», «Введение в педологию». 1920-е–30-е гг. можно с полным основанием считать периодом утверждения естественно-научного подхода в конструировании общепедагогической подготовки учителя. В структуре педагогического знания в этот период утверждается педология, объединившая такие учебные дисциплины, как анатомия и физиология детского и юношеского возраста, детская психология и патопсихология, школьная гигиена и санитария и др. Для оформления педологии в качестве учебного предмета имелись объективные предпосылки. К середине 1920-х гг. вышли в свет теоретические работы по проблемам педологии М.Я. Басова, В.М. Бехтерева, П.П. Блонского, А.Б. Залкинда, А.П. Нечаева, Г.И. Россолимо и др.; издавались значительными тиражами отечественная и переводная зарубежная литература по экспериментальной психологии и педологии; работали педологические центры; проводились съезды и конференции педологов. Углубить изучение педологии, чтобы не потерять педагогики – вот основной мотив, которым руководствовались практики и теоретики высшего педагогического образования, включая этот предмет в структуру подготовки учителя.

К началу 1930-х гг. наметилась достаточно стройная система подготовки учителя к творчеству через актуализацию его исследовательской функции. Изучению педагогики предпосылалась психология. Ее назначение как учебной дисциплины состояло в подготовке будущих педагогов к изучению педагогики и формированию навыков научного исследования. Эвристическую функцию выполнял практико-ориентированный курс «Система и организация народного образования РСФСР в общей системе СССР», перед которым ставилась задача демонстрации основных проблем и противоречий практики образования личности. Педология, как правило, сопровождала изучение педагогики. В образовании учителя закрепились роль смыслообразующего компонента его деятельности. Изучение педологии должно было привести к формированию у будущих педагогов исследовательского отношения к построению педагогического процесса, дать естественно-научное, психологическое обоснование методов социальной реконструкции педагогического процесса в школьных учреждениях [8; 9].

Отход от гуманистических традиций в практике образования педагога начался с момента внедрения в учебно-воспитательный процесс вузов педтехнологической (1931–1932), а затем дидактической модели общепедагогической подготовки учителя (1936–1940). Отказ от следовательской модели организации общепедагогической подготовки учителя следует связывать с противоречивым характером развития педологии как науки и учебной дисциплины.

В начале 1930-х гг. Наркомпрос констатировал, что положение по педологии и педологии в системе педагогических учебных заведений оказалось исключительно тяжелое и нетерпимое. Программы и учебные пособия по психолого-педагогическим дисциплинам, выполненные на методологической основе, альтернативной марксистской, объявлялись не соответствующими задачам и целям подготовки учителя. В течение 1931–1933 гг. учебно-методический сектор НКП РСФСР разработал типовые программы по всем дисциплинам психолого-педагогического цикла, в том числе и по педологии. По этим программам педагогические вузы работали вплоть до выхода в свет постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» (4 июля 1936 г.).

В развитии содержания педологии как учебной дисциплины в период с 1931 по 1936 гг. можно выделить несколько тенденций. Во-первых, это определение проблемы развития ребенка конституирующей в содержании курса педологии и изучение развивающейся психики ребенка. К научному обоснованию задач своей деятельности, содержания и методов общественно-политического, коллективистского и политехнического воспитания студенты должны были подойти в ходе изучения таких основных проблем педологии, как личность и среда; социальное поведение ребенка; умственное развитие и формирование мировоззрения личности; социальная организация детей, детский коллектив; трудовая эволюция ребенка, детский труд и игра; трудное детство; методы изучения психического развития личности и среды; возрастные особенности новорожденного и ребенка дошкольного

Во-вторых, это тенденция развития педологии в качестве методологической дисциплины, отвечающей за формирование у будущих педагогов исследовательского подхода к организации педагогического процесса. Каждый раздел типовой программы по педологии содержал элементы методологии и методики исследовательской работы учителя. Исследование развивающейся психики ребенка, средовых факторов, исследование особенностей педагогического труда и психологии личности учителя являлась одной из ведущих по своему объему и значению тем.

Третью тенденцию обусловило определение педологии как социальной науки, изучающей закономерности возрастного развития ребенка и подростка на основе ведущей роли закономерностей классовой борьбы и социалистического строительства в СССР. Это привело к тому, что в содержании программ резко сократилось количество данных из области

биологии, физиологии, медицины, гигиены и неврологии, и, наоборот, стремительно возросло количество социологического материала. Особенно заметна была социологическая интерпретация методологических проблем педологии как науки: ее предмета и задач, факторов социального развития личности ребенка, проблемы развития личности и возраста.

С социологической точки зрения рассматривались вопросы мировоззрения, трудовой и игровой эволюции ребенка, развития «национального ребенка», социальной организации детей и их коллективизации. Студентам достаточно часто предлагалось сравнивать классовые отличия умственного и физического развития «пролетарского и буржуазного ребенка» и подростка, классовые отличия форм их труда и коллективности. При этом достаточно активно пропагандировалось положение о позитивной роли социалистического строительства, социалистической организации общества для полноценного развития подрастающего поколения.

В-четвертых, в исследуемый период возросла критичность программы при рассмотрении педологических теорий буржуазных авторов. Постепенно классовая критика переросла в полное неприятие всего того, что было наработано за рубежом и в российской педологической мысли дооктябрьского периода. В программе 1931 г. преподавателям и студентам давалась четкая установка: «Педология как подлинная наука развивается только в СССР, в буржуазных странах нет ни политических, идеологических предпосылок для ее развития» [10, с. 96].

Педологию как своеобразный вид педагогической антропологии упразднили в духе практики середины 1930-х гг. Судьбу педологии предопределило ее определение как социальной науки. Такой подход постепенно привел к выхолащиванию ее антропологической сущности. Критика «Педологии», бравший на себя функции отражения психологии детства, отрочества и юности, а также психологических вопросов учебного воспитательного процесса в 1936 г. был полностью заменен курсом «Психологии». Из курсов психологии и педагогики было выброшено все ценное, что было достигнуто в педологии и смежных с ней науках: объяснение закономерностей целостного развития ребенка, качества специфических особенностей, которые возникают у ребенка из соединения отдельных сторон его развития – социальной, психологической, биологической и физиологической; глубокое и последовательное освещение характеристик возрастного развития ребенка, подростка, юноши; выявление соотношения педологического и хронологического возраста в развитии ребенка; раскрытие причин этого расхождения (как со знаком плюс, так и со знаком минус), начиная с внутриутробного периода до завершения отрочества.

В августе–сентябре 1936 г. в Москве состоялось совещание заведующих кафедрами педагогики и преподавателей психологии педвузов. Основная задача совещания состояла в перестройке программ психологического педагогического цикла в соответствии с постановлением ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 г. Проекты программ по теории педагогики были представ-

лены профессорами А.П. Пинкевичем и С.А. Каменевым, по истории педагогики – профессором А.П. Пинкевичем, по психологии – профессорами С.Л. Рубинштейном и И.И. Колбановским, от НИИ психологии – К.Н. Корниловым.

Программа по истории педагогики была принята совещанием без серьезных возражений и поправок. Горячее обсуждение и критику вызвали программы по психологии, особенно в части применения тестовой методики в практике школы. Остро проходило обсуждение программы по теории педагогики, проект которой подготовил ВКИП. Основными недостатками проекта Наркомпрос считал построение его на принципе возрастных особенностей детей, который чуть ли не целиком и полностью определял характер и содержание педагогической деятельности; отсутствие в проекте раздела, посвященного философским основам материализма; отсутствие критической части, разоблачающей буржуазные теории. ЛГПИ им. А.И. Герцена в научной записке по поводу этой программы указывал на недостаточный учет зарубежного опыта в разработке проблем дидактики, богатые наработки в области теории обучения американцев Бертона, Дьюи, Килпатрика, Торндайка, «духовную бедность» советской научной педагогики. Причиной такого состояния советской педагогики признавалась слабая связь или точнее отсутствие всякой связи с Западом и Америкой. В свою очередь руководством НКП записка характеризовалась как «клеветническая», «пресмыкательская», «невежественная белиберда», «прикрытая «напыщенной» марксистской» фразеологией».

Итогом дискуссии явилась программа по педагогике для педагогических вузов на 1937/38 учебный год. Будущему учителю для того, чтобы творчески и инициативно строить политехническую школу», предлагалось освоить такие разделы педагогического знания, как: общие основы педагогики, воспитание детей до школы, воспитание детей школьного возраста, основы дидактики, теория воспитания, внеклассная и внешкольная работа, воспитание в семье, вопросы школоведения. Как видим, установка на профессиональное творчество еще осталась, но носила она уже исключительно декларативный, умозрительный характер [11, с. 32]. Основным источником формирования мировоззрения учителя, фундаментом его методологической подготовки выступали работы классиков марксизма, В.И. Ленина, И.В. Сталина и партийно-правительственные документы.

Не изменилось положение с принятием в 1938 г. и 1940 г. новых проектов программ по педагогике. Если проблема творчества учителя и ребенка занимала 1,6% содержания программы педагогики 1937/38 учебного года, то в программе 1938/39 и 1940/41 учебных годов эти цифры соответственно равнялись 1% и 0,5%. В качестве основных способов деятельности учителя предлагались традиционные методы обучения: рассказ, объяснение, школьная лекция, беседа, работа с книгой, лабораторный метод, письменные и графические работы, экскурсия, методы проверки знаний. Эвристический метод рассматривался как метод буржуазной педагогики. Тестовая методика проверки успеваемости также подвергалась критике.

С запрещением педологии из подготовки учителя исчезли и метод объективного изучения ребенка, учебно-воспитательного процесса социальной среды его развития.

Курсы психологии также не отражали интегральных проблем развития личности, как это было характерно для педологии: они содержали лишь аналитические данные о развивающемся человеке как активном деятеле. Характерная для педологии синтетическая часть, включавшая характеристику общих типов деятельности ребенка и подростка в зависимости от возрастного своеобразия, вопросы детского творчества, детской социальной и детской мировоззрения, частично была включена в содержание психологии лишь с 1940 г., когда из курсов педагогики исчезла установка на творчество.

Историческая ретроспектива проблемы показывает, что ориентация на традицию антропологического подхода в проектировании общепедагогической подготовки учителя – перспективный путь развития высшего педагогического образования, направленного на подготовку учителя как творческой личности. Антропоцентризм в системе высшего педагогического образования является не очередным новомодным явлением, а существенной характеристикой педагогической деятельности, непреходящим условием высокого качества подготовки к ней. Антропологизм как научная концепция не только обуславливает динамику исследования базовых единиц педагогического образования, он стимулирует многообразие практик подготовки учителя к профессиональному творчеству. Перспектива развития антропологического подхода как предпосылки подготовки учителя к профессиональному творчеству, состоит не в обособлении, а интеграции знаний из различных отраслей антропологии при конструировании подготовки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каптерев, П.Ф. Дидактические очерки: Теория образования / П.Ф. Каптерев. – 2-е изд., перераб. и расш. – Пг.: Кн. склад. «Земля», 1911. – 746 с.
2. Виноградов, Н.Д. Педагогика: Основные проблемы и принципы / Н.Д. Виноградов. – М.: Тип. т-ва «Мир», 1922. – 123 с.
3. Рубинштейн, М.М. Проблема учителя / М.М. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1927. – 173 с.
4. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
5. Блонский, П.П. Педагогика / П.П. Блонский. – 7-е изд. – М.: Работник просвещения, 1924. – 143 с.
6. Калашников, А.Г. Очерки марксистской педагогики / А.Г. Калашников. – М.: Работник просвещения, 1929. – Т. 1: Социология воспитания. – 376 с.

- Маркарян, Т. Школа, учитель, ребенок: Педология и дидактика / Т. Маркарян. – Ростов н/Д.: Буревестник, 1925. – 69 с.
- Педология в вузах // Педология. – 1932. – №1. – С. 8–10.
- Центральный государственный архив С.-Петербурга (ЦГА СПб.). Ф. 4331. – Д. 218. – Л. 27.
- Программа по педологии // Педология. – 1931. – №4 (6). – С. 96–100.
- Программа (проект) по курсу педагогики для педагогических институтов // 1937/38 учебный год // Сов. педагогика. – 1938. – №2. – С. 29–45.

The article is devoted to the issue of raising the level of professional teacher training. From the viewpoint of historical determinism the author grounds the potential of an anthropological approach towards working out the contents of teacher training. On the basis of abundant historical pedagogical material the article regards the idea of anthropocentrism as a substantial feature of teaching and a necessary condition of training a teacher for professional creative work. The article also highlights the experience of the implementation of a research model of comprehensive teacher training education. Also shown are the models which were not implemented due to the contradictions in the development of psychological and pedagogical theories and practices of teacher training in the first half of the 20th century.

Поступила в редакцию 22.011.2006