

требованьем является написание рефератов, темы которых касаются вопросов и древних языков, и античной культуры.

Опыт российских коллег заставляет задуматься о том, как и в наших условиях повысить не только лингвистический, но и филологический и культурологический статус латыни. Первым шагом на этом пути могло бы стать введение в рамках данной дисциплины реферата по наиболее значительным направлениям античной культуры. Виды заданий для контролируемой самостоятельной работы студентов также могут быть пересмотрены, хотя бы частично, в пользу вопросов, связанных с культурными реалиями и историей античности.

И.И. Рыжикова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ (1918–1936 ГГ.)

Важную роль в осуществлении образовательных реформ, с которыми столкнулось белорусское общество на рубеже веков, призван сыграть учитель. В связи с этим проблема его образования и подготовки чрезвычайно остро стоит перед отечественной педагогической наукой. На современном этапе развития цивилизации система высшего педагогического образования Республики Беларусь, сложившаяся в первой половине XX в., уже не в состоянии удовлетворять требованиям, которые к ней предъявляет жизнь. Переход к новой креативно-педагогической цивилизации [9] требует новой парадигмы педагогического образования.

Под парадигмой принято понимать образец решения определенного класса задач, который принят в том или ином научном сообществе в конкретно-исторический период времени. Парадигма педагогического образования как тип педагогической парадигмы призвана дать ответ на вопрос о методологических основах организации процесса подготовки педагога. Она носит конкретно-исторический характер и отражает общую картину мира, присущую исторической эпохе. Общемировоззренческие представления о природе, пространстве, времени, о человеке, его образовании, ценностных отношениях к Богу, миру, социуму, другим людям и самому себе накладывают отпечаток на представления об учителе и его роли в обществе, его профессиональных и личностных характеристиках, о сущности педагогической деятельности, ее целях и задачах, содержании, технологиях и др.

Любая педагогическая парадигма не является чем-то раз и навсегда данным и неизменным. В своем развитии она проходит этапы становления, зрелости и завершенности и статичности, когда она становится косной и препятствует дальнейшему развитию образования и общества в целом. Новая парадигма всегда зарождается в недрах старой. Поэтому в свете стоящих перед наукой

задач актуальным является обращение к анализу процесса становления развития теории и практики высшего педагогического образования в первые годы Советской власти, когда собственно и складывалась государственная система высшего педагогического образования. Историко-педагогическая рефлексия не только вскрывает закономерности процессов и явлений прошлого, обнаруживает связи предшествующих этапов развития педагогического образования с современным этапом, но и помогает с большей достоверностью прогнозировать будущее, противостоять стагнации явлениям.

В первые послереволюционные годы мировоззрение научной общественности и политику государства в области строительства высшего образования определяли существовавшие философские и психологические концепции человека, философские модели педагогической деятельности, профессиографические модели творческой личности учителя.

До середины 30-х годов XX в. в отечественной педагогической науке сохраняется традиция антропологического подхода к освещению проблемы учителя, который берет начало в работах К.Д.Ушинского. В русле данного подхода разрабатываются философские модели педагогической деятельности: опытническая, культурологическая, педоцентристская, социологическая и диалектико-материалистическая марксистская.

Наиболее последовательными сторонниками опытнической модели были А.У.Зеленко, А.С.Макаренко, Т.Маркарян, А.А.Фортунатов, С.Т.Шацкий и др. Движущей силой становления личности приверженцы опытнического направления считали ее "изнутри развивающуюся", спонтанные сущностные силы. Раскрытие заложенных в ребенке человеческих свойств они связывали с опытом, который накапливается растущей личностью в ходе активной жизнедеятельности в окружающей среде. Опыт ребенка рассматривался, как первый и последний источник педагогического познания и объект воздействия. Суть педагогической деятельности трактовалась как опосредованное руководство жизненным опытом ребенка, конструирование и реконструирование этого опыта.

При данном подходе главной задачей воспитания становилось предоставление личности возможности накопить успешный опыт деятельности в сотрудничестве, кооперации усилий с другими людьми. Решение данной задачи связывалось с овладением педагогом методами наблюдения за процессом развития ребенка, проверки и перепроверки этих наблюдений методами организации коллектива и совместной деятельности. Внимание акцентировалось на способах художественного самовыражения в общении. Отсюда вытекали и принципы воспитания: оно должно быть связано с жизнью, осуществляться в коллективе, протекать на бодром фоне, должно быть лишено насилия и др. [11; 12].

Культурологическая модель наиболее последовательно представлена в работах К.Н.Вентцеля, Л.С.Выготского, П.Ф.Каптерева, М.М.Рубинш. Она выстраивалась на "философии жизни". Жить – значит развиваться

развиваться – жить. Представители данной концепции считали образование той ценностью, которая позволяет личности устанавливать гармонию между собственными целями и общественной жизнедеятельностью. Сознание личности, сфера ее культурных ценностей расширяется, если ее образование глубоко причастно к культуре. Приобщение ребенка к духовно-исторической культуре человечества сопряжено с содержательным общением и творчеством, которые организуются в процессе совместных образований в культуре, предоставление этого материала в доступной форме детям и организация совместной творческой деятельности по производству данных ценностей. Культуросообразный характер педагогической деятельности обуславливается образованием педагога, которое должно иметь университетский характер [5; 6; 8; 13].

Педоцентристская модель нашла отражение в работах М.Я.Басова, П.П.Блонского, Н.Д.Виноградова и др. Для представителей данного направления само обращение к растущей личности предполагало целостный подход. Сторонники данной модели неизменным компонентом профессиональной педагогической деятельности считали изучение антропологических основ личности ребенка, стимулирование его познавательной активности, целесообразное воздействие на окружающую ребенка обстановку, ближайшую среду его жизнедеятельности. При данном подходе основным средством педагогической деятельности выступали знания по философии и этике, психологии и физиологии, гигиене, медицине, психиатрии, искусству о детях и для детей, знание статистических и диагностических методов исследования, методики осуществления экспериментов. Универсальные антропологические знания учителя являлись предпосылкой предоставления каждому ребенку максимальных шансов для свободного индивидуального развития в учебном процессе [1; 2; 4].

Марксистская модель педагогической деятельности последовательно разрабатывалась в трудах А.Г.Калашникова, Н.К.Крупской, А.В.Луначарского, В.И.Шульгина. Эта концепция исходила из понимания сущности человека как существа исторического процесса, его материального и исторического образования, а его способностей – как функции от всемирно-исторического процесса, в котором главное лицо – это "самопорождающийся" человек. Главный путь самосовершенствования личности в процессе образования – это революционное творческое преобразование мира. Поэтому в качестве основного средства воспитания выступала трудовая деятельность, активный труд личности, в ходе которого она активно взаимодействует с окружающей средой, а также сама социальная среда, которая при правильном политическом и общественном устройстве носит воспитывающий характер. Воспитывающая человека среда должна постоянно расширяться, включая в себя все большие сферы жизнедеятельности, все большее богатство непосредственных и опосредованных отношений человека с миром вещей. Закономерно, что сущность педагогической деятельности

трактовалась педагогами-марксистами как организация производительной деятельности детей, а также как активное участие общественно-политической жизни страны. При таком системообразующим компонентом содержания образования становилось практическое знание о различных видах трудовой деятельности людей: общественно-политической, культурно-просветительской, профессиональной, учебно-познавательной, политехнической [7; 10; 14].

Близко по своему содержанию к марксистской модели социологическая модель педагогической деятельности. Ее представил П.А.Кропоткин, Н.А.Рубакин и др. в качестве исходных идей представления о человеке и его профессиональной деятельности, целиком детерминированных социально-экономическими условиями. Главными движущие силы воспитательного процесса ими усматривались самостоятельном гармоническом труде личности по присвоению исторически накопленного социального опыта. По мнению русских социологов, основной функция учителя состояла в создании культурной и обучающей среды организации целесообразных отношений между формирующейся личностью и обществом. В связи с этим, для решения профессиональных задач социологи предлагали учителю широко привлекать этнографический, культурно-антропологический материал, знания по экономике, истории и истории философии, религиоведению, истории детства [3. С. 20–21].

Наличие множества философских моделей педагогической деятельности стимулировало научную психологию к разработке профессиографических основ организации процесса подготовки учителя. В результате интенсивных исследований проблемы учителя к середине 30-х гг. была разработана серия профессиограмм (А.С.Шафранова, М.М.Рубинштейн, П.Парибок, Т.Маркарян и др.), каждая из которых ориентировала практику педагогического образования на развитие творческого потенциала будущего учителя.

Философские и психологические модели деятельности педагога выступили основанием для разработки научно- и учебно-методического обеспечения педагогического процесса высших учебных заведений, готовящих будущих учителей. Содержание учебно-методических пособий и учебников по педагогике, психологии, педологии, учебно-методических рекомендаций по организации учебно-воспитательного процесса в педвузе свидетельствует о том, что в практике высшего педагогического образования в период с 1918 по 1936 гг. последовательно реализовывалось несколько моделей подготовки учителя: знаниецентристская, художественно-творческая, социально-творческая, политехническая, дидактическая.

Стагнационные процессы в теории и практике высшего педагогического образования, наметившиеся со второй половины 30-х гг. XX в. связывают с абсолютизацией классового подхода, который признается в 1930-е годы единственно верным при решении задач организации подготовки учителя. Формирование практики образования учителя на основании единственной

марксистской модели, постепенно приводит к обеднению целей, содержания, форм и методов и технологий педагогического образования.

История становления и развития отечественной теории и практики высшего образования показывает, что период с 1918 по 1936 гг. является важнейшим моментом для реформирования системы педагогического образования на современном этапе развития белорусского общества и государства. Наиболее продуктивным, интенсивно стимулирующим социокультурные перемены в области образования, является антропологический подход. Именно он порождает многообразие типов педагогического мышления, ведет к вариативности типов и форм педагогической подготовки, выступает предпосылкой демократизации и гуманизации процессов образования учителя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Басов М.Я. Личность и профессия. М. Л.: Гос. изд-во, 1926.
2. Басов М.Я., Зейлегер Е., Левина М. Педагог и исследовательская работа над детьми. Л. Гос. изд-во, 1925.
3. Бим-Бад Б.М. Антропологические основания важнейших течений в мировой педагогике (первая половина XX в.): Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: М., 1994.
4. Блонский П.П. Курс педагогики: Введение в воспитание ребенка. М., 1918.
5. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: Сб. избр. трудов. М.: А.П.О, 1993.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991.
7. Калашиников А.Г. Очерки марксистской педагогики. М.: Работник просвещения, 1929.
8. Каптерев П.Ф. О педагогическом образовании // Педагог. мысль 1921. №5. С. 1–12.
9. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. №6. С. 84–89.
10. Крупская Н.К. Об учителе: Избр. статьи, речи и письма. М.: Изд-во АПН, 1960.
11. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. М.: Педагогика, 1977.
12. Маркарян Т. Школа, учитель, ребенок: Педология и дидактика. М.: Гостов-н/Д: Буревестник, 1925.
13. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М.: Мир, 1927.
14. Шульгин В.Н. Основные вопросы социального воспитания. М.: Работник просвещения, 1927.