

Проблема подготовки будущих учителей в данном исследовании рассматривается сквозь призму дефиниции инновационного педагогического опыта в истории педагогической мысли. Это определило необходимость проведения историко-педагогического анализа классической и оригинальной педагогической литературы с целью выявления генезиса научно-педагогических идей, концепций о сущности, содержании, терминологическом оформлении проблемы организации подготовки педагогических кадров. Основой для такого анализа стал персонифицированный подход, направленный на изучение взглядов педагогов-мыслителей прошлого на подготовку учителя, что позволяет обоснованно подойти к ее современному разрешению и избежать узости и односторонности в практической реализации.

Представления об образе педагога, его личности, требования к учителю начали формироваться еще в эпоху Античности (педагог-философ), далее в Средневековье (педагог-теолог, педагог-гуманист), в Новое время (педагог-исследователь, педагог-новатор). Что касается современного образа педагога-инноватора, то он основывается на преемственности гуманистических идей и взаимообусловленности исторического развития ценностных компонентов педагогических моделей.

ГЕНЕЗИС ИССЛЕДОВАНИЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОСВОЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

Персонифицированный подход к выявлению взглядов педагогов-мыслителей на подготовку учителя-профессионала

Л. А. Козинец,

доцент кафедры педагогики БГПУ им. Максима Танка,
кандидат педагогических наук



✦ Взгляды великих мыслителей прошлого на подготовку учителя

□ Эпоха Античности

Основные мировоззренческо-методологические подходы к профессиональной подготовке учителя обозначены в работах античных философов. Как отмечает Сократ, главной задачей учителя является пробуждение к жизни всего самого лучшего, что есть в воспитаннике. Этот процесс мыслитель называет «вторым рождением» [1, с. 144], а владение искусством преподавания – «божьем призванием». Сократ считал, что учитель должен не только

обладать специальными знаниями, но и заботиться о душе воспитанника. Сократовские школы олицетворяли собой прототип высшего образования.

Ученик и последователь Сократа Платон отмечает, что облик, поступки учителя должны отражать его внутреннее содержание и представлять собой «совокупность достоинств человека-гражданина» [2].



Эта мысль Платона должна быть принята в качестве ориентира в процессе подготовки будущих учителей в современных реалиях.

Существенный вклад в дальнейшее развитие представления о профессиональном педагоге внес Аристотель, осуждавший «излишество» и «показательный блеск учителя». В работе «Афинская полития» [3] философ изложил требования к учителю со стороны государства.

Древнеримский педагог и теоретик Марк Фабий Квинтилиан одним из первых четко сформулировал профессиональные требования к педагогу: он должен будить у учащихся интерес к учебе, быть примером нравственного поведения и овладеть профессией на уровне мастерства.

□ Эпоха Средневековья

В период Средневековья формируется идеал педагога-теолога, интеллектуала, авторитетной, благочестивой личности, которая обладает высокодуховными моральными качествами (Августин Блаженный, Ф. Аквинский, К. Александрийский и др.).

Педагоги-гуманисты эпохи Возрождения разрабатывали новые формы и методы воспитания. Так, великий чешский педагог Я. А. Коменский заложил научные основы педагогической подготовки. Он считал, что искусству обучать нужно учиться, как и искусству живописи или писательскому искусству, а для этого необходимо изучение педагогической литературы, понимание закономерностей обучения и постоянное самосовершенствование [4, с. 404].

Проблема формирования личности учителя находит отражение в трудах великих белорусских просветителей Франциска Скорины и Сымона Будного. Скорина обратил внимание на свойственные педагогу-профессионалу качества: стремление к просвещению и совершенствованию. Будный к числу базовых требований, предъявляемых к учителю, относил потребность в самосовершенствовании, распространении передового опыта, гуманное отношение к детям, умение развивать в них пытливость и стремление к сознательному усвоению знаний, национальную гордость [5]. Дальнейшее развитие проблема получает в педагогическом наследии Симеона Полоцкого, который подчеркивал, что учительство – это форма служения людям.

В трудах видных представителей педагогической мысли Беларуси XVI – XVIII вв. С. Ф. Рысинского, Я. Л. Намысловского, К. Нарбута содержались рассуждения о роли педагогического опыта для развития школы и личности учителя. Просветитель и педагог Я. Л. Намысловский одним из первых стал изучать опыт учителей, используя передовые по тем временам методы обучения и

воспитания. К. Нарбут важнейшими слагаемыми мастерства учителя считал основательную научную подготовку, знание методики и методов преподавания предмета, наличие способности и мотивации к педагогической деятельности.

□ Новое время

Идеальная модель педагога-исследователя, характерная для Нового времени (эпохи Просвещения), получила развитие в работах И. Ф. Гербарта, А. Дистервега, Дж. Локка и др. Выдающийся немецкий педагог А. Дистервег особое значение в подготовке учителей уделял творчеству, изучению опыта учителей-практиков, практической исследовательской работе в школе. Он ратовал за то, чтобы учитель стремился к научной работе, так как без этого он попадает под власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности [7, с. 322]. Аналогичные рассуждения содержались в трудах И. Ф. Гербарта, который подчеркивал, что голая практика приводит только к рутине и к крайне ограниченному, не имеющему решающего значения опыту [6, с. 98]. Главным требованием, предъявляемым к педагогу, домашнему наставнику, по Дж. Локку, является благотворительность, мудрость и умение воспитывать [8].

➤ Вклад просветителей XIX в. в подготовку учителя

Выдающийся педагог Н. И. Пирогов считал мастерство учителя многоуровневым явлением, подчеркивая при этом, что нельзя мерить всех учителей по одной мерке. Выделенные им критерии оценки деятельности педагога (творческий подход, стремление к поиску более совершенных методов работы, умение эффективно сочетать слова и наглядность, учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся и др.) имеют практическую значимость и по сей день. Для овладения учителем педагогической наукой, считал он, необходимо создание практических центров, в которых высоко ценится коллективное педагогическое творчество, стремление приобрести знания и опыт преподавания в школе [9, с. 189].

Важность опыта для развития педагогической науки и школьной практики отмечается в работах выдающегося педагога Л. Н. Толстого. По его мнению, педагогика должна «перестать оставаться на абстрактных теориях, а принять за основание путь опыта и выводить свои положения от частных к общим» [10, с. 283]. Он ратовал за широкое использование идей зарубежных коллег в процессе воспитания и обучения детей в России, призывал учителей к педагогическому творчеству.

Ценными для диссертационного исследования являются взгляды крупнейшего теоретика, основателя русской народной гуманистической

педагогика К. Д. Ушинского, который считал, что профессиональная подготовка учителя должна основываться на взаимодействии педагогической теории и практики. Он не связывал успешную деятельность педагога с опытом, под которой понималось количество отработанных лет, а отдавал предпочтение *опытности, основанной на знании педагогической теории*. Ученый подчеркивал, что без обмена мыслями и педагогическим опытом учитель остановится в своем развитии. А его суждение о том, что «пустая, ни на чем не основанная теория оказывается такой же никуда не годной вещью, как факт или опыт, из которого нельзя вывести никакой мысли, которому не предшествует и за которым не следует идея», актуально и в настоящее время [11, с. 17].

Значительный вклад в развитие подготовки учителя в Беларуси в начале XIX в. внес попечитель Белорусского учебного округа Г. И. Карташевский. 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.

Проблема совершенствования мастерства учителя находит отражение в работах просветителей конца XIX в. Е. Р. Романова и М. В. Родевича. Белорусский просветитель Е. Р. Романов указал на прямую зависимость учебно-воспитательного дела от состава педагогических кадров. В статьях М. В. Родевича «Белорусские народные школы», «Несколько слов об учительских институтах» затронуты вопросы становления и развития мастерства учителя.

Таким образом, представители отечественной педагогической мысли внесли в содержание проблемы познания прогрессивного педагогического опыта и использования его в подготовке учителя свои взгляды, толкования. Профессиональная подготовка не рассматривалась ими как единственное условие высокого качества деятельности учителя. Основу представлений белорусских просветителей XVIII – XIX вв. о теоретической и практической деятельности учителя-профессионала составляло сочетание специальных научных и педагогических знаний с личностными качествами, потребностью в саморазвитии и самосовершенствовании.

➤ **Формирование педагога-новатора**

Формирование педагога-новатора в XX в. связано с именами ученых, которые расширили предмет исследования, рассмотрев подготовку учителя к освоению педагогического опыта в период вузовского обучения.

Акцентируя внимание на эффективной профессиональной подготовке, П. П. Блонский был убежден, что педагогике невозможно научиться на лекциях и посредством изучения книг, необходима еще «практика, но не копирующая (такая практика убийственна), а творческая и осознательная» [12, с. 165].

П. Ф. Каптерев решал проблему подготовки учителя с позиции формирования целостной личности учителя, которая постоянно развивается, сочетая в себе профессиональные и общечеловеческие качества.

На роль педагогической теории в развитии мастерства педагога указывал А. С. Макаренко. Мастерство будущего учителя, полагал известный педагог, обуславливается тем, в какой мере он «овладел технологиями педагогического процесса и приобщился к изучению и обобщению передового опыта еще в период вузовского обучения» [13, с. 269].

В ракурсе исследуемой проблемы вызывает интерес мысль М. М. Пистрака о том, что нельзя преподносить опыт учительству в готовом виде, необходимо «постоянно вести с учительством работу не по образцам достигнутого, а восходя от критики образцов к общим вопросам теории» [14, с. 46].

В. А. Сухомлинский обращал внимание на профессионализм учителя, его культуру, исследовательские качества, творческое отношение к работе. Его рекомендация так осуществлять подготовку учителя, чтобы тот еще в процессе обучения «смог выйти на счастливую тропинку исследования первопричин и закономерностей эффективного труда и профессии педагога» [15, с. 559], не утратила своей злободневности.

С. Т. Шацкий считал целесообразным введение практики в школах на ранних курсах обучения в вузе. Педагог разработал алгоритм подготовки будущих учителей к изучению и анализу педагогического опыта: накапливать и осмысливать опыт, обрабатывать полученные на практике материалы, осваивать их в процессе изучения специального курса.

Возросшая потребность общества в учителях-новаторах в конце XIX – начале XX в. усилила интерес представителей педагогической мысли Беларуси к вопросу подготовки учителя, определению его профессионализма.

Проблема формирования учителя-новатора рассматривалась А. Е. Богдановичем еще в конце XIX в. В статье «Школьная страда» (1894 г.) он обозначил основную задачу педагога – развитие мышления учеников, воспитание у них стремления к самостоятельному приобретению знаний. Путь к достижению вершин педагогического

профессионализма виделся ему в наличии педагогического образования и стремлении к самообразованию, под которым понималось и изучение школьной практики.

Педагог-методист К. В. Ельницкий необходимым качеством учителя считал заинтересованность в успешном результате своей деятельности, а мастерство педагога видел в отказе от шаблона в организации педагогического процесса, стремлении учителя к творческому осмыслению педагогического опыта предшествующих поколений.

Просветитель Ф. А. Кудринский, выступавший под псевдонимом Б. Степанец, улучшение качества образования связывал с повышением уровня педагогической подготовки учителей, обязательным вооружением их знаниями о новейших достижениях в области педагогики и психологии, внедрении учителями новых методов обучения.

Прогрессивный педагог Д. А. Степура сочетал практическую деятельность с разработкой вопросов, связанных с подготовкой учителей. С этой целью он организовывал курсы, воскресные школы. В 1914 г. Д. А. Степура был назначен директором Минского учительского института.

Известный педагог К. И. Тихомиров считал учительские курсы и съезды важнейшим средством популяризации опыта передовых учителей, повышения уровня их подготовки и мастерства.

Таким образом, просветители и педагоги дореволюционной Беларуси подготовленность учителя к профессиональной деятельности связывали с умелой организацией преподавательской деятельности и умением приобретать практический опыт, изучать и использовать в преподавании наследие великих педагогов и передовых учителей. Особое внимание обращалось ими на формирование педагогической культуры.

Октябрь 1917 г. ознаменовал собой начало нового этапа в развитии педагогической мысли. Новые социальные условия и приоритеты требовали новых научно обоснованных представлений о труде советского учителя и способах его подготовки. Значительный вклад в их разработку внесли видные деятели образования Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Бубнов, М. И. Калинин и др. Так, Н. К. Крупская призывала изучать все педагогические находки учителей, чтобы «ни одна инициатива не осталась неизвестной, ни один опыт не пропал даром» [16, с. 224].

Рекомендации по изучению педагогического опыта, соединению теории с практикой в процессе подготовки студентов педагогических вузов содержались в статьях А. С. Бубнова. По его инициативе Комиссариат просвещения реорганизовал научно-исследовательские педагогические институты в отраслевые научно-исследовательские

институты, основная задача которых заключалась в изучении и обобщении опыта по отдельным разделам теории и методики обучения и воспитания.

В 20-е гг. XX в. создаются научно-исследовательские центры, лаборатории, кабинеты по изучению педагогической профессии, выходят в свет такие работы, как «Современные проблемы педагогического творчества» Я. А. Мамонтова, «Проблема учителя» М. М. Рубинштейна, «Вопросы изучения учителя» под редакцией Г. С. Прозорова, приобретшие особое значение в дискуссии того времени о функциях учителя, сущности его профессионального мастерства, роли педагогического опыта в становлении личности педагога.

Перестройка системы образования в послереволюционный период определила основные направления научных поисков отечественных педагогов в 20-е гг. XX в. В истории педагогики Беларуси этот период считается «золотым веком».

Активный деятель М. И. Горецкий поставил задачу «падняць беларуса да ідэальнага чалавека» [17, с. 303], выполнение которой под силу, по мнению просветителя, учителю, знающему белорусский язык, историю и культуру своего народа.

В понимании К. М. Мицкевича (Якуба Коласа), педагог – сознательный гражданин, всесторонне образованный, культурный человек, выполняющий свою работу вдохновенно и творчески. Он поддерживал преобразования в подготовке учителей, понимая, что успешное преподавание зависит в первую очередь от восприятия учителями новых идей, уровня их методической подготовки.

С. К. Павлович уделял внимание организации работы ученика на уроке, рассуждал о важности использования учителем новых методов и приемов обучения. Мастером педагогического труда, по мнению С. К. Павловича, может стать учитель, деятельность которого сочетает в себе творческий труд и наличие веры в успех поставленной цели.

20-е гг. XX в. являются плодотворными для академика АН БССР П. Я. Панкевича. Ученый подчеркивал, что деятельность учителя белорусской национальной школы должна быть обязательно социально направленной, а сам учитель должен стремиться к вершинам профессионального мастерства [17, с. 262].

Педагог-методист В. А. Самцевич в журнале «Асвета» опубликовал ряд статей, в которых призывал учительство использовать в процессе преподавания учебного предмета передовой педагогический опыт.

Основное внимание ученого и педагога-практика Б. А. Тарашкевича в 20-е гг. было сконцентрировано на организации педагогического

института, путей повышения профессионализма учителя. Свой профессионализм учителя повышали на съездах, курсах, слетах. Первые слеты учителей-ударников, популяризовавшие передовой педагогический опыт, состоялись в Беларуси в 1932/33 учебном году. Опыт передовых учителей Беларуси в первой четверти XX в. отражали журналы «Белорусский учитель», «Голос учителя», «Белорусский учительский вестник», «Педагогическое дело», «Народное образование в Виленском учебном округе». Прогрессивный педагогический опыт широко пропагандировал журнал «Асвета» («Народная асвета»),

первый номер которого вышел в 1924 г. В 1929 г. в Минске был открыт НИИ педагогики и педологии, директором которого стал П. Я. Панкевич. Ученый первым в Беларуси получил степень доктора педагогических наук, в 1931 г. был избран действительным членом АН БССР.

В конце 20 – начале 30-х гг. XX в. белорусские ученые (А. И. Кравцов, Н. М. Никольский, В. И. Пичета, И. М. Соловьев и др.) исследовали вопросы организации учебного процесса, соединения обучения с производительным трудом и общественно полезной работой, изучения и использования накопленного учителями опыта.

Резюме автора

Идеи древних мыслителей, отечественных просветителей и педагогов в контексте становления и развития идеального образа педагога на разных исторических этапах имеют решающее значение для подготовки будущих учителей. В каждый исторический период к педагогу предъявлялись разные требования, формировались разные представления об учителе-профессионале. Вместе с тем мыслители и просветители всех исторических периодов обращали внимание на важность формирования педагогической культуры учителя, выстраивание профессиональной деятельности на основе знания педагогической теории и осмысления опыта работы педагогов-мастеров еще в процессе обучения в педагогических учебных заведениях. Обоснованные ими принципы единства теоретической и практической подготовки получили дальнейшее развитие в трудах современных отечественных ученых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Жураковский, Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1963. – 512 с.
2. Платон. Государство / Платон // Собр. соч.: в 4 т. – М.: Мысль, 1994. – Т. 3. – С. 79–515.
3. Аристотель. Политика. Афинская полития / Аристотель. – М.: Мысль, 1997. – 458 с.
4. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избр. пед. соч.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 242–476.
5. Зайцев, В. К. Франциск 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.
6. Герbart, И. Ф. Первые лекции по педагогике / И. Ф. Герbart // Избр. пед. соч. – М., 1940. – С. 95–104.
7. Дистервег, А. Руководство к образованию немецких учителей / А. Дистервег // Избр. пед. соч. – М., 1956. – С. 55–331.
8. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк. – 2-е изд. – М.: Изд-во К. И. Тихомирова, 1904. – 262 с.
9. Пирогов, Н. И. Циркуляры по Киевскому округу. Взаимоотношения учителей / Н. И. Пирогов // Избр. пед. соч. – М., 1985. – С. 189–191.
10. Толстой, Л. Н. О задачах педагогики / Л. Н. Толстой // Полн. собр. соч.: в 90 т. – М.; Л.: Гос. изд-во, 1928–1964. – Т. 8. – С. 282–286.
11. Ушинский, К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Собр. пед. соч.: в 2 т. – М.; Л., 1948. – Т. 2. – С. 15–41.
12. Блонский, П. П. Мои воспоминания / П. П. Блонский. – М.: Педагогика, 1971. – 175 с.
13. Макаренко, А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // Соч.: в 7 т. – М., 1959. – Т. 5. – С. 251–276.
14. Пистрак, М. М. Насущные проблемы современной советской школы / М. М. Пистрак. – М.: Работник просвещения, 1925. – 187 с.
15. Сухомлинский, В. А. Совет учителю, работающему в большой школе / В. А. Сухомлинский // Избр. произв.: в 5 т. – Киев: Рад. школа, 1979. – Т. 2. – С. 558–560.
16. Крупская, Н. К. Коллективный опыт учительства / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения: в 6 т. – М., 1978. – Т. 2. – С. 222–226.
17. Андрэева, Е. Г. Гісторыя народнай адукацыі Беларусі (1917–1941): вучэб. дапам. / Е. Г. Андрэева. – Мінск: НПТАА «ПІАН», 2001. – 320 с.