

1

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ КАК ТЕНДЕНЦИЯ
РАЗВИТИЯ ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ:
ИСТОРИЯ ВОПРОСА (1918–1941 ГГ.)

И.И.Рыжикова

Минский государственный лингвистический университет

Система отечественного педагогического образования, которая находится на этапе своего 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 моделируют ситуацию, которая сложилась в отечественной теории и практике подготовки учителя первой половины XX в. 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 годы.

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. Все основные узлы советской и современной теории и практики образования творческого учителя завязывались именно в эти годы. Именно поэтому взгляд на проблему развития общепрофессионального 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 вв. характеризуется 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] и рассматриваются в качестве важной предпосылки творческого решения профессиональных задач [2, 48]. Тенденцией, предопределившей творческую направленность содержания общепрофессиональной подготовки учителя, в этот период следует считать дифференциацию психологического знания и его интеграцию с педагогикой.

Содержание учебно-методического обеспечения вузов свидетельствует о том, что в практике высшего педагогического образования в период с 1918 по 1941 гг. последовательно реализовывалось несколько моделей общепедагогической подготовки учителя: знаниецентристская или культуру–творческая, исследовательская, социально-творческая, художественно-творческая, политехническая, дидактическая. Данные модели разрабатывались в контексте различных методологических концепций профессиональной деятельности учителя: культурологической, педоцентристской, социологической, диалектико-материалистической, марксистской, и опытнической. Расходясь в понимании движущих сил развития личности, смысла и содержания деятельности учителя, представители различных педагогических течений были едины в осознании связи и взаимообусловленности задач подготовки к профессиональному творчеству и обеспечения тесных межпредметных связей психологии и педагогики в содержании общепедагогической подготовки.

До середины 20-х гг. при определении содержания общепедагогического компонента подготовки учителя вузы ориентировались на пособия по педагогике В. Рейна, П. Мальцева, П.П. Блонского, К. Ельницкого, А. Маггиаса, П. Наторпа, А.П.Нечаева, Э. Меймана, В.П. Вахтерова. В учебной работе по истории педагогики педвузы использовали пособия Франца Ге, П.Ф. Каптерева, П. Монро, Т. Циглера, К. Шмидта.

В течение 1925-1929 гг. вышел ряд монографий по педагогике, психологии и истории педагогики, в которых различными авторами предпринималась попытка очертить не только круг психолого-педагогического знания, необходимого для специалиста высшей квалификации, но и определить место и роль учебных дисциплин, составляющих содержание общепедагогической подготовки, в образовании педагога.

Представители культурологического подхода заявляли о приоритете гуманитарного знания в подготовке учителя. История педагогики и философия педагогики рассматривались М.М. Рубинштейном как основа образования 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 [3, 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 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 [4,45–46].

П. П. Блонский и М.Я.Басов, представители педоцентристского направления, в основу научного общепедагогического образования ставили экспериментальную антропотехнику (педотехнику). Ее функция - предписывать программу действий педагогу столь определенно, чтобы образование и воспитание стало легким делом для всякого воспитателя [5, 13-14].

Сущность 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. Маркарьян 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. Маркарьян в центр общепедагогической подготовки учителя ставил знания из области педологии и театральной педагогики [7].

Вплоть до 1936 г. доминирующей, определяющей массовую практику образования учителя в различных типах учебных заведений России и Беларуси, являлась исследовательская модель общепедагогической подготовки.

20-е–30-е гг. можно с полным основанием считать периодом утверждения принципа антропоцентризма в конструировании общепедагогической подготовки учителя. В структуре педагогического знания в этот период утверждается педология. Для оформления педологии в качестве учебного предмета имелись объективные предпосылки: к середине 20-х гг. имелись 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.; издавалась значительными тиражами отечественная и переводная зарубежная литература по экспериментальной психологии и педологии; работали педологические центры; проводились съезды и конференции педологов.

Углубиться в 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 30-х гг. в образовании учителя педологическая подготовка приобретает статус методологической и рассматривается в качестве системообразующего компонента, отвечающего за формирование творческих способностей учителя. Изучение педологии должно было привести к

формированию у будущих педагогов исследовательского отношения к построению педагогического процесса, дать естественно-научное, психологическое обоснование методам социальной реконструкции педагогического процесса в школьных учреждениях [8;9].

Отход от гуманистических традиций в практике образования педагога наметился с момента внедрения в учебно-воспитательный процесс вузов политехнической (1930–1932 гг.), а затем дидактической модели общепедагогической подготовки учителя (1936–1940 гг.). Одной из причин следует считать противоречивый характер развития педологии как учебной дисциплины. Определение педологии как социальной науки постепенно приводит к выхолащиванию ее антропологической сущности.

Педологию упразднили в духе практики середины 30-х годов. Вслед за отдельными слабостями педологии из курсов психологии и педагогики было выброшено то ценное, что с таким энтузиазмом было наработано в педологии и смежных с ней науках, а из программ психолого-педагогического цикла исчезла установка на формирование творческих способностей учителя.

Список использованной литературы

- 1.Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования.–2-е изд., перераб. и расш.–Пг.: Кн.склад «Земля»,1915.–746с.
- 2.Виноградов Н.Д. Педагогика:Основные проблемы и принципы.–М.,Тип.т-ва «Мир», 1922.–123с.
- 3.Рубинштейн М.М. Проблема учителя.–М.–Л,1927.–173с.
- 4.Выготский Л.С. Педагогическая психология /под ред.В.В.Давыдова.–М.: Педагогика,1991.–480с.
- 5.Блонский П.П. Педагогика.–7-е изд.–М.:Работник просвещения,1924.–143с.
- 6.Калашников А.Г. Очерки марксистской педагогики.–М.: Работник просвещения,1929.–Т.1:Социология воспитания.–376с.
- 7.Маркарян Т. Школа, учитель, ребенок: Педология и дидаскология. – Ростов-н\Дону: Буревестник,1925.
- 8.Педология в вузах// Педология.–1932.–№1.–С.8–10
- 9.ЦГА СПб.Ф4331,оп.31, ед.хр.218, л.27.