

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ¹

Важнейшей предпосылкой совершенствования дела коммунистического воспитания в целом и системы народного образования в частности является улучшение подготовки будущих учителей. Именно от учителя, от его знаний, профессиональной компетентности, прежде всего, и зависит эффективное решение задачи воспитания разносторонне и гармонично развитых граждан, строящих общество будущего. Иначе говоря, воспитатель, прежде всего, должен быть сам воспитан и в достаточной степени профессионально подготовлен к деятельности воспитателя.

За истекшие годы своей истории отечественная высшая педагогическая школа достигла определенных успехов в деле подготовки квалифицированного учительства, которое с различной степенью успешности осуществляет воспитание и образование нашей молодежи. Успешность работы отечественной школы была проверена в годы войны и восстановления народного хозяйства в послевоенный период.

О положительном опыте подготовки будущих учителей много говорилось и говорится в педагогической литературе, периодике, на совещаниях и конференциях. Это, конечно, важно, но еще важнее проанализировать деятельность в области педагогического образования с точки зрения поисков путей его дальнейшего улучшения в целом, и в частности с точки зрения подготовки будущих учителей к воспитательной деятельности в целом. К этой стороне работы педагогических вузов необходимо отнестись достаточно объективно, чтобы увидеть в ней слабые места и недостатки, которые требуют скорейшего исправления.

Можно говорить о несовершенстве структуры цикла психолого-педагогических дисциплин, обеспечивающих профессионально - педагогическую подготовку будущих учителей, можно и нужно ставить вопрос о существенных изменениях в содержании программ по педагогике и психологии. Требуют модернизации и методы обучения в педагогическом вузе. Много критических замечаний можно сделать по поводу существующей организации педагогической практики студентов. Еще больше можно было бы сказать о недостатках профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в университетах, где она весьма далека от того, чтобы считать ее удовлетворительной.

Однако самым коренным недостатком в подготовке широко образованного и профессионально подготовленного учителя-воспитателя является гипертрофированный функционализм во всей учебно-воспитательной работе педагогических учебных заведений, в частности в психолого-педагогической подготовке будущих учителей. Сам цикл психолого-педагогических дисциплин и структура каждой из них в отдельности складывались на протяжении многих десятилетий, и сейчас при создании новых учебных планов, программ и учебников они существенным изменениям не подвергаются. Однако именно в них обнаруживаются тенденции к изолированному рассмотрению отдельных задач, которые решаются школой и учителем. Единая и трудноделимая на самостоятельные части деятельность учителя по целостному формированию всесторонне и гармонически развитой личности будущего гражданина представляется

¹ Советская педагогика. 1977. С. 90-95

нередко как простая совокупность различных видов функциональных деятельностей педагога: учителя-предметника, классного руководителя, воспитателя группы продленного дня, пропагандиста педагогических знаний среди общественности и т. д.

Такой подход, получивший издавна широкое распространение, находит отражение в номенклатуре психолого-педагогических дисциплин (педагогика, методика, история педагогики, общая психология, возрастная и педагогическая психология, физиология детей и подростков, школьная гигиена), в структуре отдельных предметов этого цикла (например, в курсе педагогики традиционно выделяются общие основы, дидактика, теория воспитания, школоведение). Выпускники педвузов, могут, в конце концов, стать хорошими педагогами. Но в то же время известно, что молодые учителя, только что вышедшие из стен высшей педагогической школы, оказываются слабо подготовленными именно как воспитатели в широком смысле этого слова. И это в первую очередь зависит от самой концепции педагогической подготовки будущего учителя, как теоретической, так и практической, от содержания и методов этой подготовки.

Неудовлетворенность органов народного образования и педагогических учебных заведений подготовкой учителя-воспитателя нашла отражение, в частности, и в проведенной в 1972 г. в Минске Всесоюзной конференции по проблемам подготовки студентов к воспитательной работе в школе, и в состоявшемся недавно (апрель 1977 г.), совещании-семинаре заведующих кафедрами педагогики и психологии в г. Гродно, посвященном той же проблеме. В педагогических вузах вводятся спецкурсы и спецсеминары по подготовке студентов к воспитательной работе в школе, по методике пионерской и комсомольской работы, по изучению индивидуальных особенностей учащихся и классного коллектива и т. д. Сейчас некоторые специалисты предлагают даже ввести в учебный план педвуза в качестве обязательного курс методики воспитания. Все эти предложения и уже накопленный опыт заслуживают внимательного анализа с общепедагогических позиций. Если согласиться с тем, что слабым местом педагогической подготовки будущего учителя является ее функционализм, отдельное и нередко слишком абстрактное рассмотрение процессов обучения и воспитания, отсутствие тесной связи между дидактикой и теорией воспитания, между педагогикой и частными методиками, то введение новых учебных курсов едва ли может что-либо существенно изменить, хотя и будет способствовать лучшему вооружению студентов элементами педагогической техники.

Дело, на наш взгляд, в другом. Нужно дать себе ясный отчет в том, что деятельность педагога целостна, и нельзя говорить, что в данный момент он обучает, а через несколько минут будет воспитывать. Можно и нужно говорить о работе учителя, о работе классного руководителя, директора, заведующего учебной частью школы, поскольку каждая из них специфична, но нельзя возводить искусственную преграду между обучением и воспитанием. Обучение, в конечном счете, является важнейшим фактором воспитания, а не только способом передачи подрастающему поколению накопленного человечеством знаний. Это звучит весьма тривиально и известно всем как прописная истина. Но она, к сожалению, не отражается в должной мере в педагогической подготовке студентов, не является стержнем ее содержания и методов. В самом деле, если внимательно и достаточно критично вчитаться в главы по дидактике большинства учебников педагогики, то видно, что роль обучения, овладения знаниями в общем

процессе воспитания, в процессе формирования личности ребенка, подростка, юноши и девушки раскрыта далеко не достаточно. Авторы ограничиваются преимущественно общими рассуждениями о воспитывающем обучении, которое постулируется, но не показывается в действии.

Еще хуже обстоит дело с разделом теории воспитания, где об учебном процессе, как правило, вообще ничего не говорится. Так в пособиях по педагогике, в главах о методах нравственного воспитания, ничего не говорится о важнейшем факторе и средстве нравственного воспитания — об уроках литературы, истории, обществоведения, хотя педагогам известно огромное воспитательное значение преподавания именно этих школьных предметов. В разделах о методах формирования нравственного сознания все сведено к рассказу, лекции, беседе и диспуту на этические темы. Такие и подобные примеры можно продолжить; каждый преподаватель педагогики и студент, изучающий педагогику с подобным подходом к рассмотрению теории (а часто и методики) воспитания имеют дело повседневно. Представляется, что в этих и аналогичных случаях мы сталкиваемся со смешением разных понятий: ставится знак равенства между видами работы классного руководителя, который действительно проводит с коллективом класса и лекции, и беседы, и диспуты на этические темы, и целостным, многогранным и чрезвычайно сложным процессом нравственного воспитания, который не может представляться в столь упрощенном виде. Такой подход ведет к ложному предположению, что воспитание осуществляется главным образом вне учебного процесса путем проведения специальных «мероприятий».

Еще меньше внимания проблемам содержания, форм и методов воспитательного воздействия на учащихся в процессе обучения уделяется в частных методиках. Эти учебные дисциплины ориентированы почти исключительно на выработку у студентов умений, необходимых только для преподавательской деятельности. Изучая методику, студент, как правило, забывает все то, что он (хотя бы в ограниченных размерах) узнал о воспитании в курсе педагогики. Органическая связь между педагогикой и методикой отсутствует, что, безусловно, наносит большой ущерб подготовке квалифицированного учителя, который призван осуществлять воспитание в целом. Наконец, аксиоматичным является утверждение, что учитель должен знать, кого он воспитывает. Изучать личность ребенка, выявлять его индивидуальные особенности, учитывать в процессе воспитания как возрастные, так и индивидуальные особенности школьников учит будущего учителя психология. Если же обратиться к курсам педагогики и частных методик, то здесь обнаруживается явное забвение того, что студент узнал в процессе изучения курса психологии.

Если все сказанное верно, то первейшей задачей кафедр педагогики и психологии, стремящихся к серьезному улучшению подготовки учителя-воспитателя в стенах педагогического вуза, является поиск путей преодоления господствующего функционализма в профессиональном образовании и воспитании педагога. В этой связи настало время исследовать возможности принципиального изменения и структуры и содержания дисциплин психолого-педагогического цикла. Но это дело не простое, оно, естественно, потребует длительного времени, обстоятельного обсуждения, опытной проверки. Пока же насущно необходимо стремиться к развитию и укреплению органических междисциплинарных и внутрдисциплинарных связей в рамках предметов

психолого-педагогического цикла. Эти связи должны находить отражение как в содержании, так и методах учебно-воспитательной работы с будущими учителями.

Улучшение подготовки учителя-воспитателя зависит не только от его собственно психолого-педагогической подготовки, хотя она и играет решающую роль. Многие определяется общей атмосферой педагогического вуза, профессионально-педагогической направленностью всей учебной и внеучебной работы института. Сейчас уже начинают признавать, что курсы наук, читаемые будущим учителям в педагогическом вузе, не могут копировать аналогичные университетские курсы; они должны учитывать и в содержании, и в методах преподавания специфику именно педагогического института, будущую практическую деятельность студента как учителя средней школы.

Целенаправленное использование учебного процесса в вузе для воспитания и всестороннего развития будущего школьного учителя — это форма, причем очень важная, подготовки его и как воспитателя. Педагогическая направленность преподавательской деятельности вузовского профессора является весьма важным и действенным фактором подготовки студента к воспитательной работе, фактором предупреждения появления «урокодателей».

По-видимому, нет нужды доказывать, что весьма большая ответственность за создание в вузе педагогической атмосферы, за выработку профессионально-педагогической направленности всей учебной работы возлагается в первую очередь на кафедры педагогики и психологии. Именно они могут координировать и помогать педагогически правильно ориентировать учебную работу всех специальных кафедр, с одной стороны, и повышать собственно психолого-педагогическую квалификацию их преподавателей, с другой.

Однако даже после усовершенствования содержания, организации и методов учебной работы в педагогическом вузе по дисциплинам всех специальностей. Функционализм в подготовке учителя в большей или меньшей степени будет чувствоваться. Очевидно, полностью устранить его невозможно, но нейтрализовать его, ввести студентов в педагогическую реальность школы или другого воспитательно-образовательного учреждения может и должна *комплексная педагогическая практика*. В настоящее время опыт свидетельствует о том, что функционализм господствует не только в теоретической психолого-педагогической практике. К сожалению, в ходе практики учебная и воспитательная деятельность студента-практиканта рассматриваются как бы параллельно. Сама официальная организация ее побуждает к этому.

В самом деле, руководителем практики, как правило, бывает методист, который и направляет всю работу студента-практиканта, ориентируя его, прежде всего, на проведение уроков по тому или иному предмету или конкретным темам с соблюдением формальных требований методики. Участие кафедр педагогики в проведении комплексной практики студентов в школе является фактически более чем скромным. Преподаватель кафедры педагогики прикрепляется к группе студентов в 25 и более человек, проходящих практику в нескольких школах. Для работы с каждым студентом ему отводится 3—4 часа. В обязанности преподавателя педагогики входят: организация посещения практикантами «воспитательных мероприятий» и анализ их; оказание помощи практиканту в планировании воспитательной работы с учащимися; присутствие на внеклассных занятиях и анализ их; оказание помощи практикантам в изучении

индивидуальных особенностей учащихся.

Из этих требования видно, что комплексная педагогическая практика в школе, призванная синтезировать и актуализировать все психолого-педагогические знания студента для использования их при организации разностороннего воспитательного процесса, лишь закрепляет в сознании то функциональное представление о работе учителя, которое сложилось у него в ходе изучения теоретического курса педагогики. Действительно, положение «представителя» кафедры педагогики во время педагогической практики весьма незавидно. Фактически он не является руководителем, а выполняет функции методиста по организации и проведению «воспитательных мероприятий». Он не имеет возможности активно работать со студентом-практикантом.

Еще хуже обстоит дело с психологическим изучением учащихся студентами-практикантами. По-видимому, эта часть практики имеет своей задачей ознакомление будущих учителей с методами изучения личностных особенностей учащихся с целью индивидуализации воспитательных воздействий. В противном случае все составляемые психологические характеристики теряют всякий смысл. На деле же преподаватель психологии прикрепляется к группе студентов в 50 человек. Эти студенты разбросаны по разным школам, и поэтому преподаватель психологии фактически лишен возможности оказать практикантам нужную помощь, тем более что по инструкции психологу отводится 1-2 часа на работу со студентом-практикантом. Таким образом, во время практики оказываются фактически оторванными друг от друга преподавательская и воспитательская деятельность практиканта, изучение учащихся — от их воспитания. Сказанное позволяет утверждать, что настала пора произвести серьезные изменения в самой организации педагогической практики.

В связи с тем, что педагогическая практика студентов в школе играет важнейшую роль в подготовке учителя-воспитателя, и кафедры педагогики и психологии, и педагоги-исследователи должны заняться поиском ответа на два вопроса, имеющих кардинальное значение для улучшения подготовки учителя к воспитательной работе. Во-первых, как достигнуть единства преподавательской и воспитательской деятельности студентов - практикантов, поскольку в педагогической реальности эти два вида деятельности неразрывны; во-вторых, как превратить комплексную педагогическую практику в школу развития у студентов педагогического мышления, когда они учатся осознанно использовать в синтезированном виде все свои психолого-педагогические знания для решения конкретных педагогических задач, возникающих в процессе как преподавательской деятельности, так и внеурочной работы с учащимися.

Опыт, к сожалению, свидетельствует о том, что нередко уже в ходе педагогической практики студенты привыкают работать, руководствуясь абстрактными методическими рецептами и стандартными разработками уроков и так называемых «воспитательных мероприятий», привыкая таким образом к ремесленничеству, которое несовместимо с творческой деятельностью подлинного педагога-воспитателя. Если в стенах учебного заведения нам удастся сформировать у студентов убежденность в необходимости аналитического подхода к педагогическому процессу, выработать у них привычку придирчиво оценивать свою деятельность, отыскивать причины своих успехов и неудач, с помощью педагогической науки находить наиболее эффективные формы и методы обучения и воспитания, то педагогический вуз в значительной степени приблизится к

решению своей главной задачи — подготовки самостоятельно мыслящих, использующих достижения педагогической науки и творчески работающих учителей-воспитателей.

Проблема улучшения подготовки учителя-воспитателя в высшей педагогической школе связана не только с усовершенствованием всех звеньев учебного процесса. Педагогические умения и навыки, способность видеть педагогические противоречия в учебно-воспитательном процессе и повседневной жизни могут быть выработаны только в ходе *непрерывной практической работы студентов с детьми*. В связи с этим кафедрам педагогики, руководству и общественным организациям педвузов необходимо прилагать максимум усилий для разработки эффективных форм повседневной связи студентов со школой, рассматривая включение их в каждодневную работу школы как исключительно важную часть подготовки учителей.

Однако не следует забывать и того, что даже при существенном улучшении подготовки студента к деятельности воспитателя молодой учитель попадает в педагогический коллектив, который имеет уже определенные традиции в работе. К сожалению, функциональный подход к педагогическому процессу распространен достаточно широко и среди практиков. Поэтому-то школа еще далеко не всегда достаточно успешно решает свои воспитательные задачи. И здесь велика роль педагогической науки, которая сейчас должна раскрыть сущность и методы комплексного подхода к воспитанию с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

И в этой связи, может быть, требует пересмотра сам подход к изучению целостного педагогического процесса, структуры нашей педагогической науки, которая также грешит чрезмерным функционализмом без достаточного учета потребностей всестороннего развития ребенка, его возрастных особенностей. Положительный опыт в проведении комплексных педагогических исследований уже накоплен в таких научно-исследовательских учреждениях АПН СССР, как НИИ дошкольного воспитания и НИИ дефектологии.

Необходимо обратить внимание и на усиление общепедагогического, воспитательного аспекта во всех частнометодических исследованиях, большинство которых как бы игнорирует тот факт, что основа основ воспитания закладывается на уроке, в процессе обучения, под влиянием деятельности и личности учителя-предметника. Серьезное и разностороннее обсуждение и научное изучение проблем усовершенствования подготовки студентов педагогических институтов и университетов к целостной деятельности учителя-воспитателя сейчас должно находиться в центре внимания и самих педагогических учебных заведений, и педагогической науки.