

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ¹

Реформа общеобразовательной и профессиональной школы имеет огромные по своей значимости социальные цели: уже в ближайшие годы она должна помочь подготовить новые поколения людей всесторонне развитых, широко образованных, граждански воспитанных, психологически готовых к труду и умеющих трудиться.

Воспитание таких людей могут осуществлять учителя, которые сами обладают такими же качествами. Личность педагога — главное средство воспитания, образец для подражания. Однако при подготовке учителя приходится решать не только саму по себе чрезвычайно сложную задачу формирования эталонной для ученика личности педагога. Эта личность должна еще обладать необходимым арсеналом специальных знаний и умений, необходимых для осуществления многоплановой воспитательной деятельности.

Сто лет тому назад среди представителей мировой университетской науки было распространено мнение, что для будущего учителя средней школы якобы достаточно знать научное содержание преподаваемого предмета, а как его излагать — научит опыт. Однако передовая профессура уже тогда придерживалась другой точки зрения: чтобы хорошо обучать своему предмету, учитель должен не только владеть содержанием науки, но и знать педагогику, историю педагогики, психологию, методику, а также обладать минимумом практических умений и навыков. К началу нынешнего века прогрессивные деятели высшей школы, прежде всего профессора Московского университета, пришли к твердому убеждению, что подготовка будущего учителя должна складываться из двух частей: специальной, или научной, и профессиональной, т.е. психолого-педагогической, и методической.

В условиях советского общественного строя социальные функции учителя существенно изменились. Он перестал быть только преподавателем учебного предмета, а стал в первую очередь воспитателем молодежи в социалистическом духе. Его деятельность вышла далеко за стены школы; он превратился в значительной степени в общественного деятеля, пропагандиста идей Коммунистической партии и Советского государства.

Расширение функций учителя потребовало и соответствующего изменения содержания и характера его подготовки: уже в 20-х гг. в ней достаточно четко просматриваются три основные направления: общественно-политическое, научное (специальное), психолого-педагогическое. В рамках психолого-педагогической подготовки, в свою очередь, выделялись три относительно самостоятельные, но связанные между собой части — психологическая, общепедагогическая и методическая.

Функциональный анализ всех сторон подготовки будущих учителей в высшей педагогической школе позволяет утверждать, что ядром, стержнем ее профессиональной части является общепедагогическая подготовка.

Выдвигаемые социалистическим обществом цели воспитания, переведенные в систему педагогических категорий, конкретных воспитательно-образовательных и психологически обоснованных педагогических способов их решения, и стали главным содержанием профессионально-педагогического образования будущих учителей.

¹ Советская педагогика. 1985. № 12. С. 42-47

Последовательный учет основных задач профессионально-педагогического образования студентов педвузов при разработке содержания и методов преподавания всех учебных дисциплин как раз и может обеспечить естественным путем ту «педагогизацию» всего учебно-воспитательного процесса в высшей педагогической школе, о которой мы много говорим, но достигнуть которой на практике так и не удастся.

Изучая реальный учебно-воспитательный процесс, анализируя его отдельные элементы, деятельность учителя и учащихся, студент с помощью теоретических общепедагогических знаний познает закономерности воспитания и обучения, устанавливает причинно - следственные связи. В итоге профессионально-педагогическая и педагогически ориентированная специально-научная подготовка в сочетании с систематическим научным анализом практики воспитания должны обеспечивать формирование целостной личности учителя-воспитателя, развивая у него педагогическую направленность мышления и творческое отношение к своему делу.

Место и задачи профессионально-педагогической подготовки будущего учителя в системе педагогического образования, соотношение ее с психологической и методической подготовкой, с одной стороны, и всех их взятых вместе со специальной научной подготовкой, с другой — все это было предметом длительных дискуссий, которые продолжаются и поныне. Не проще обстоит дело с определением характера, места и объема педагогической практики и ее соотносительности с педагогической теорией и психологией. Да это и понятно: ни в России до революции, ни за рубежом эти проблемы достаточно не изучались, не было и достаточного опыта подготовки учителей в высшей школе.

Не рассматривая различные точки зрения по этому вопросу и ход практических поисков педагогических вузов в области определения рационального соотношения профессионально-педагогической подготовки со специальной научной, отметим, что до середины 20-х гг. главное место в подготовке будущего учителя отводилось вооружению его различного рода теоретическими знаниями.

Со второй половины 20-х гг. наметилось стремление к максимальному сближению деятельности высшей школы, в том числе и педагогической, с промышленным и сельскохозяйственным производством. В связи с этим главное внимание стало уделяться общественной и производственной практике студентов, а их научная и профессиональная подготовка, как и практическая работа в школе, отодвигалась в известной степени на второй план.

Такое положение привело к тому, что педагогические вузы начали выпускать учителей с недостаточной профессиональной подготовкой. С 1933 г. в основу работы педагогических учебных заведений был положен принцип органической взаимосвязи теории и практики в профессионально-педагогической подготовке учителя. Это позволило уже к концу 30-х гг. выпускать из педагогических институтов специалистов с теоретическими знаниями в области общественных наук, педагогики, психологии, методики, а также владеющих необходимыми педагогическими умениями.

На изучение педагогики накануне Великой Отечественной войны отводилось около 130 ч; на историю педагогики и психологию — более чем по 100 ч; на частные методики — от 100 до 200 ч; на педагогическую практику — 600 ч в год.

За 40 послевоенных лет характер и содержание профессионально-педагогической

подготовки студентов педагогических вузов в принципе сохранились. Однако и в эти годы проблема соотношения теории и практики в этой подготовке продолжала обсуждаться. Дискутируется эта проблема и сейчас.

В середине 50-х гг. была предпринята попытка сократить объем теоретической подготовки студентов по педагогическим дисциплинам чуть ли не вдвое с одновременным существенным увеличением длительности педагогической практики студентов в школе. Ошибочность такого подхода стала вскоре очевидной, и уже в начале 60-х гг. число недель практики было сокращено, но время на теоретическую педагогическую подготовку полностью восстановлено не было. До настоящего времени оно не достигает уровня довоенных и первых послевоенных лет.

В последние годы принимаются меры для улучшения профессионально-педагогической подготовки будущих учителей, но не за счет усиления (и увеличения) нормативных теоретических курсов, а путем введения в учебный план дополнительных дисциплин, таких, как методика воспитательной работы, профессиональная ориентация учащихся, а также путем расширения круга спецкурсов, спецсеминаров и факультативов. Была введена в учебный план непрерывная педагогическая практика, начиная с первого года обучения.

Все это заслуживает, бесспорно, положительной оценки. Однако здесь есть и много различных трудностей и неясностей, которые нельзя игнорировать. Так, вводимые в учебный план новые дисциплины не всегда «вписываются» в общую систему педагогического знания, некоторые из них не обогащают студента теоретически и носят рецептурный характер.

Положительным фактором в усилении связей между педагогическим вузом и школой стало введение непрерывной педагогической практики. Сейчас даже раздаются утверждения, что с введением ее положение педагогики существенно улучшилось и что время, отводимое на практику, должно быть отнесено на баланс педагогики.

Однако в действительности дело обстоит не совсем так, и преподавание педагогики в новых условиях не только не облегчается, но и в ряде случаев затрудняется. Во-первых, педагогическая практика, чтобы быть эффективной, должна опираться на достаточные теоретические знания студентов.

Во-вторых, эта практика задумана как комплексная, в руководстве которой участвуют преподаватели различных кафедр — педагогики, психологии, методики, школьной гигиены, общественных наук. Но это не практика в рамках преподавания педагогики, а ознакомление со школой как воспитательно-образовательным учреждением, введение будущего учителя в жизнь школы. Это исключительно важно, но научно-педагогическая подготовка не будет повышаться, если не будут уточнены задачи студентов, проходящих эту практику.

В-третьих, руководство группами студентов фактически не может осуществляться только силами преподавателей психолого-педагогических и методических кафедр. Имеющийся опыт показывает, что 30 % и больше руководителей практики являются преподаватели специальных кафедр. Однако сами эти преподаватели, как правило, не знают современной школы, слабо ориентируются в вопросах педагогики и психологии. При таком положении говорить об улучшении профессионально-педагогической подготовки едва ли представляется возможным.

В-четвертых, не имея достаточных психолого-педагогических и методических знаний, будучи прикрепленными во время непрерывной практики на младших курсах в качестве помощников к учителям и классным руководителям, студенты привыкают работать по образцу. Они усваивают нередко штампы педагогической работы, которые не помогают, а мешают их подготовке к творческой, осмысленной педагогической деятельности, что является главной задачей педагогического вуза.

Из сказанного следует: введение во всех педагогических вузах страны уже с текущего года практики студентов младших курсов настоятельно требует научно обоснованного определения ее задач, содержания и организации. Одно представляется бесспорным – эта практика должна опираться на осмысленное знание студентами основных положений педагогики и психологии. Только при этом условии можно ожидать улучшения профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

Вся система народного образования находится сейчас на стадии перестройки и в соответствии с задачами, сформулированными в документах о реформе общеобразовательной и профессиональной школы, в учебные планы школы и педагогических вузов вводятся новые дисциплины, связанные с усилением профессиональной ориентации и трудового обучения, с изучением основ электронно-вычислительной техники и т.д. Школьники включаются непосредственно в производительный труд. Существенно изменяется структура всего учебно-воспитательного процесса.

Как и во всяком новом деле, при осуществлении перестройки всех сторон деятельности школы возможны односторонние увлечения. Чтобы избежать этого, надо помнить, что основной смысл реформы состоит в том, чтобы из подрастающего поколения более эффективно и целенаправленно готовить всесторонне и гармонически развитых, широко образованных граждан, готовых к включению в активную трудовую жизнь.

Чтобы успешно решать задачу воспитания такого типа людей, должна быть существенно усовершенствована подготовка учителей, прежде всего их подготовка в профессионально-педагогическом плане. Но ее нельзя кардинально улучшить за счет введения дополнительных как нормативных, так и специальных курсов по различным проблемам. Не решит вопрос и выделение дополнительных 20—30 ч. на изучение педагогических дисциплин. Для этого необходим комплексный подход к пересмотру всего содержания и методов подготовки педагогических кадров в высшей школе. Центральная часть этой комплексной проблемы — профессионально-педагогическая подготовка, осуществляемая кафедрами педагогики, на возможных путях улучшения которой необходимо остановиться.

Прежде всего, встает вопрос об отражении этой подготовки в учебном плане педагогических вузов. Вопрос этот старый, он обсуждается постоянно и на разных уровнях; в учебные планы вносят отдельные изменения, но планы в принципе остаются теми же, по крайней мере, в отношении научно-педагогической подготовки будущих учителей.

Преподаватели педагогических дисциплин хорошо знают, что постановка вопроса о внесении каких-либо серьезных изменений в структуру учебного плана с целью усиления профессионально-педагогической подготовки студентов со стороны других кафедр

вызывает всегда одну и ту же реакцию: вы хотите получить дополнительные часы, а надо улучшать работу, изыскивать внутренние резервы; или: существует давняя традиция такой структуры учебного плана.

На наш взгляд, эта проблема должна ставиться по-другому: имеет ли структура учебного плана для педагогических вузов научное обоснование? Отвечают ли эта структура и содержание учебных дисциплин задачам подготовки высококвалифицированных педагогических кадров на современном этапе? На подготовку какого специалиста ориентирован учебный план: на подготовку физика, математика, биолога и т.д., преподающего свой предмет в школе, или же на подготовку широко образованного учителя-воспитателя, преподающего один из учебных предметов? При такой постановке вопроса может возникнуть серьезное сомнение в практической обоснованности выделения, например, в соответствии с учебными планами на физическом факультете около 600 ч. на высшую математику, около 400 ч. на теоретическую физику, свыше 200 ч. на иностранный язык при 160 ч. на всю педагогику, включая сюда и ее историю. Это только пример, может быть, для некоторых неубедительный, но вопрос о соотношении специальной научной и педагогической подготовки остается, и его необходимо решать с учетом задач подготовки будущего учителя.

Конечно, хорошо сбалансированный учебный план создать трудно. Для этого требуется значительное время, но уже сейчас надо, чтобы два министерства - просвещения, высшего и среднего специального образования с помощью компетентных специалистов приступили к выработке логически выдержанной и научно обоснованной концепции учебного плана для педагогических институтов. Эта концепция должна исходить из специфики педагогической профессии, из требований, предъявляемых к учителю. С этими требованиями должны согласовываться все аспекты подготовки студентов, а традиции надо учитывать, если они положительные. Нужно, чтобы в этой работе ведущую роль играли деятели народного образования, педагоги и методисты.

В свете сказанного хотелось бы остановиться на некоторых соображениях относительно усовершенствования цикла собственно педагогических дисциплин уже в ближайшем будущем. Прежде всего, представляется чрезвычайно важным повысить научный уровень курса педагогики, в котором на протяжении многих десятилетий рассматривались рядоположенно теоретические вопросы и практические рекомендации.

Повышение теоретического уровня педагогики нисколько не будет противоречить требованию усиления подготовки студентов к практической деятельности. Нам не следует забывать о том, что нет ничего практичнее хорошей теории. Глубокое и сознательное усвоение педагогической теории и психологии создает будущему учителю единственную основу для выработки творческого, осмысленного отношения к своему труду, избавляет от слепого следования столь широко распространенным педагогическим шаблонам, формализма, предупреждает возникновение стереотипов в мышлении.

Изучение педагогики должно помочь студенту, прежде всего, осмыслить психолого-педагогические принципы, лежащие в основе всех конкретных методов обучения и воспитания, в противном случае мы будем обучать будущего учителя лишь «педагогическому фельдшеризму», как называл известный педагог М.М. Рубинштейн рецептурный подход в педагогике.

Требует существенного расширения и углубления рассмотрение методологических и общетеоретических проблем воспитания. Этот раздел педагогической науки, имеющий огромное мировоззренческое значение, занимает весьма скромное место в учебном курсе, хотя именно в нем лежит центр всех педагогических проблем.

Точно так же представляется слабо теоретически аргументированной теория обучения и образования. Здесь абсолютно необходимо усиление связи с теорией познания, возрастной и педагогической психологией, логикой. Без опоры на данные этих наук дидактика теряет свое теоретическое значение и научную аргументацию и не способствует развитию у студентов теоретического педагогического мышления. Есть достаточные основания считать целесообразным превращение этих теоретически усиленных разделов нынешнего курса педагогики в самостоятельные учебные дисциплины.

Нельзя не обратить внимания на соображения, высказываемые методистами-предметниками, которые руководят непрерывной практикой студентов. Они предлагают на младших курсах сосредоточить внимание на внеклассной воспитательной работе, а на старших курсах во главу угла поставить самостоятельное проведение студентами уроков. Данное предложение ошибочно, по крайней мере, в двух отношениях: в случае его реализации произойдет совершенно недопустимый с педагогической точки зрения разрыв преподавательской и внеучебной воспитательной деятельности, которые в рамках школьной действительности неразрывно связаны. У студентов накануне окончания института будет формироваться ложное представление, будто в его предстоящей практической работе главное место будут занимать уроки, а не целостная, комплексная учебно-воспитательная работа, включающая в себя кроме преподавания широчайший круг разнообразной внеурочной деятельности.

Одно из самых слабых мест в профессионально-педагогической подготовке учителя — недостаточная ориентация в вопросах организации работы в школе в целом, незнание ее структуры, принципов руководства школой. Это весьма существенный пробел в подготовке учителя, и он должен быть устранен путем введения курса «Основы школоведения».

Наконец, подготовка будущего учителя к подлинно творческой работе, которая вплотную приближается к научной, обязательно должна включать ознакомление его с основами организации и методики исследований в области педагогических наук. Следует в будущем предусмотреть введение и такого специального курса.

Есть еще один вопрос, который заслуживает самого пристального внимания: студенты-педагоги не получают достаточных знаний о ребенке как таковом, и педагогика в связи с этим нередко оказывается «бездетной».

Необходимо разработать принципиально новый нормативный курс, в котором целостно рассматривалось бы все развитие ребенка, давалась бы характеристика физических и психических особенностей каждого возраста и вытекающих отсюда особенностей обучения и воспитания, сообщались бы сведения о типичных для каждого возраста заболеваниях, о признаках задержек и отклонений в психическом и физическом развитии детей и т.п. Существенный пересмотр учебного плана педвуза в направлении его педагогизации, по-видимому, сейчас затруднителен, но готовиться к нему нужно уже сегодня, потому что этого требует реформа школы.

Однако есть ряд вопросов, требующих безотлагательного решения и не связанных с учебным планом. Это, прежде всего, приведение в стройную систему изложение учебного материала по педагогическим дисциплинам, в котором обнаруживаются явные нарушения логики, установление межпредметных связей дисциплин педагогического цикла и межцикловых связей педагогических и общественных дисциплин.

Вот лишь несколько примеров из курса педагогики, иллюстрирующих алогичный подход к изучению важнейших вопросов: на первой лекции по педагогике программа предусматривает изложение критики различных буржуазных педагогических теорий, хотя студенты ничего не знают об основах марксистско-ленинской педагогики. Следствие этого — формализм знаний студентов, непонимание того, почему буржуазная педагогика ненаучна. Точно так же на первой лекции программа предусматривает ознакомление студентов с различными методами изучения педагогического процесса, о сути которого они еще не имеют никакого представления. Было бы естественно все эти вопросы рассматривать не в начале, а в конце курса.

В качестве примера слабости междисциплинарных и межцикловых связей можно указать на то, что педагогика и история педагогики изучаются соответственно после философии, но это практически преподавателями педагогических дисциплин не учитывается в должной степени. Точно так же преподаватели основ этики и эстетики далеко не всегда учитывают то обстоятельство, что студенты уже изучали и педагогику, и историю педагогики.

Подобные недостатки имеются в программах, учебниках и практической работе, их скорейшее устранение будет способствовать улучшению профессиональной подготовки будущих учителей, а в конечном счете обеспечивать эффективную реализацию реформы общеобразовательной и профессиональной школы.