

УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ И УНИВЕРСИТЕТОВ¹

Решение проблем дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе, модернизация форм и методов обучения и внеучебной работы в первую очередь зависят от учителя, от уровня и характера его специальной научной и профессионально-педагогической подготовки.

Еще в середине 60-х годов Координационный совет по педагогическим исследованиям при Министерстве просвещения РСФСР отмечал, что ни в одном из педагогических вузов, ни в одном из научно-исследовательских учреждений не разрабатывались вопросы теории и методики подготовки учителя в высшей школе. Однако уже к 1969 г. Совет по координации научных исследований по педагогическим наукам при Президиуме АПН СССР зарегистрировал около 400, а в сводном плане на 1974—1975 гг. значится более 900 тем, связанных с различными аспектами воспитания, образования и профессиональной подготовки будущих учителей. В текущей пятилетке исследованием этой проблематики занимаются (в той или иной степени) несколько десятков высших учебных заведений и научных учреждений; исследования ведут свыше 1000 преподавателей и научных работников. Неоспоримый факт возросшего интереса к изучению различных сторон педагогического образования отражает объективную потребность в отыскании путей и средств повышения эффективности воспитательно-образовательной работы школы, усиление ее роли в формировании нового человека.

Педагогика относится к той категории наук, которые неразрывно связаны с практикой, непосредственно служат ей, ее потребности определяют проблематику исследований. Научная разработка вопросов подготовки учителя должна, таким образом, осуществляться, с одной стороны, с учетом того, какие требования предъявляются к нему на современном этапе развития общества, и с другой — с учетом достижений и недостатков сложившейся практики педагогического образования. Иначе говоря, научная разработка проблем совершенствования подготовки учителя неотделима от практики работы педагогических вузов и кафедр педагогики, прежде всего.

Функции учителя в обществе сложны и многоплановы. Решая главную задачу воспитания – формирование подрастающего поколения всесторонне и гармонично развитыми людьми, учитель должен быть, во-первых, специалистом-преподавателем той или иной учебной дисциплины, умеющим на основе данных педагогики, психологии и методики вооружать своих учеников научными знаниями, практическими умениями и навыками. Во-вторых, он должен быть воспитателем вверенных ему учащихся, формирующим у них в процессе учебной и внеучебной работы основы нравственности в широком смысле слова, организуя педагогически целесообразную деятельность детей. Для эффективного выполнения функции воспитателя сам учитель должен быть высококультурным человеком, политически и граждански зрелым, знающим детскую и педагогическую психологию, теорию образования и воспитания.

Таким образом, мы имеем достаточные основания утверждать, что для учителя

¹ Советская педагогика. 1975. № 2. С. 79-86

любой специальности стержень подготовки его к будущей профессиональной деятельности составляет психолого-педагогическое образование. Совершенствование подготовки учителя — это, прежде всего, совершенствование его профессионально-педагогических знаний и умений. В этом смысле важно предварительное уточнение комплекса таких вопросов, как цель преподавания педагогических дисциплин и изучения их студентами; структура и содержание собственно педагогической подготовки и ее соотношение и связь с другими предметами психолого-педагогического цикла; соотношение научно-педагогического образования и педагогической практики; характер знаний и умений выпускника педагогической высшей школы и другое.

По вопросу о характере и задачах профессионально-педагогической подготовки будущих учителей в высшей школе, как это ни странно, в настоящее время единой точки зрения нет. В прошлом веке, когда научная педагогика и педагогическая психология только еще складывалась, при обсуждении вопроса о подготовке учителя для средних учебных заведений открыто сталкивались две точки зрения. Согласно первой преподавателю необходимо только знание научного содержания преподаваемого предмета, а как передать эти знания учащимся — учитель решит сам в зависимости от обстоятельств. Вторая точка зрения сводилась к тому, что одной только научной подготовки будущему учителю недостаточно. Чтобы обучать своему предмету, ему необходимо знать педагогику, историю педагогики, психологию, методику, владеть минимумом практических педагогических умений. Передовые русские ученые, и, в частности, профессора Московского университета, безоговорочно разделяли вторую точку зрения. Именно ими было выдвинуто предложение об учреждении в университете специальной кафедры педагогики, о введении обязательного преподавания педагогических дисциплин для тех, кто избирает учительскую профессию. Отзвуки названных разногласий, фактически лишенных теперь каких-либо оснований, к сожалению, нет-нет да и дают себя чувствовать. Вместе с тем нельзя не заметить и тенденции к повышению престижа педагогики и педагогического образования среди представителей непедагогических профессий — врачей, инженеров, общественных деятелей. Известно, что кафедры педагогики открываются в самых различных вузах, и педагогику изучают специалисты разнообразных профилей.

Что касается педагогического вуза, то педагогический цикл дисциплин должен играть здесь ведущую роль и преподавание этих предметов необходимо постоянно совершенствовать. Однако успешность поисков путей совершенствования всецело зависят от того, как мы будем понимать задачу общепедагогической подготовки будущего учителя. Нужно признать, что сейчас достаточно широко распространено мнение, что в педагогическом вузе у студентов необходимо выработать как можно больше конкретных умений, связанных с учебной и воспитательной деятельностью учителя. Прямым следствием этого является представление, что педагогика как учебный предмет выступает как бы параллельно с частными методиками: методика вооружает студента знаниями и умениями, необходимыми учителю-предметнику для проведения классной и внеклассной учебной работы, а педагогика — знаниями и умениями, нужными для проведения внеучебной воспитательной работы. Яркой иллюстрацией, подтверждающей наличие (и даже господствующее положение) этой точки зрения, может служить сложившаяся система педагогической практики, при которой функции преподавателя

педагогике («представителя кафедры педагогики») сводятся фактически к руководству внеучебной работой практикантов с учащимися (проведение классных собраний, пионерских сборов, вечеров, олимпиад и т. п.).

Такой подход к оценке роли педагогики в подготовке учителя сложился на заре истории советского педагогического образования, когда острый недостаток педагогических кадров вынуждал ограничивать задачу педагогических учебных заведений вооружением своих слушателей набором практических умений для проведения различных видов учебно-воспитательной работы в школе. С этой точки зрения рассматривалось и оценивалось преподавание всех дисциплин педагогического цикла. Если стоять на этой позиции и теперь, то поиски путей улучшения преподавания педагогики волей-неволей будут сводиться к усилению прагматического элемента в педагогике, к расширению круга рецептурных рекомендаций, которые по необходимости имеют абстрактный характер, поскольку предлагаются в отрыве от реального педагогического процесса.

Сугубо практический, технико-методический подход к трактовке назначения и функции общепедагогической подготовки будущего учителя приводил и приводит к явной или скрытой недооценке другой задачи педагогического вуза, состоящей в вооружении студентов глубокими и осознанными знаниями в области возрастной и педагогической психологии, общей теории воспитания, дидактики, организации и управления народным образованием, истории педагогики. Настоящий учитель работает не по шаблону, не по методическим разработкам, а опирается в своей профессиональной деятельности на все достижения педагогической науки. Отсюда с очевидностью вытекает требование всемерно развивать педагогическую направленность мышления студентов, пробуждать у них стремление проникать в причинно-следственные связи внутри педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно обоснованное объяснение как своих успехов, так и неудач.

Главный смысл и основная ценность учебного курса педагогики для студентов заключается в соотнесении аргументированных положений педагогической и психологической науки, постулируемых принципов воспитания и обучения с реальным педагогическим процессом. Многофакторность и высокая динамичность этого процесса каждый день и каждый час ставят перед учителем новые задачи, требуют умения модифицировать методы и приемы своей деятельности, опираясь на данные психологии, применительно к конкретным условиям протекания педагогического процесса. Как раз этим и определяется творческий характер работы учителя, о чем часто говорится, но к чему высшей педагогическая школа готовит своих питомцев еще далеко не всегда лучшим образом.

Сейчас начинает постепенно выявляться положительная тенденция к поиску таких форм и методов подготовки будущих учителей, которые максимально способствовали бы формированию у них педагогического мышления, выработке аналитического, научного подхода к педагогическому процессу, к своей деятельности. Учителю приходится повседневно не только отбирать наиболее целесообразные для конкретной ситуации методы и приемы своей деятельности, но и создавать новые, проверять их на практике. Синтез одного и другого должен способствовать выработке научно обоснованного предвидения результатов учебно-воспитательной работы.

Совершенствование учебного процесса при таком понимании задач педагогической подготовки будущего учителя предполагает усиление внимания и побуждение студентов непрерывно заниматься педагогическим самообразованием, расширять и углублять свои психолого-педагогические знания. Это необходимо по двум причинам: во-первых, объем теоретической психолого-педагогической подготовки, даваемой в педагогических вузах (а тем более в университетах), нельзя считать достаточным для учителя высшей квалификации и потому студенты должны быть ориентированы на углубленную самостоятельную работу и подготовлены к ней. Во-вторых, общеизвестен факт быстрого приращения знаний в эпоху научно-технической революции, повлекшей за собой взрыв информации. Объем этой информации, конечно, не адекватен количеству действительно новых знаний, но последние нужно уметь отыскать, осмыслить и использовать, а для этого также необходима систематическая и очень серьезная самообразовательная работа.

Конечно, все сказанной выше нельзя понимать как противопоставление теории практической подготовке. Абсолютно необходимы и та и другая, но при особом внимании к первой и при серьезном теоретическом обосновании второй. Следует при этом заметить, что тенденция к усилению теоретической подготовки наблюдается сейчас фактически во всех областях специального образования, что объясняется ускорившимся развитием науки, которое приводит к быстрым и существенным изменениям в практической деятельности, в технике и технологии всех видов производства.

Улучшение преподавания в учебных заведениях, готовящих будущих учителей, неразрывно связано с усовершенствованием всех видов педагогической практики. Но в первую очередь следует иметь в виду практику комплексную, во время которой студент впервые сталкивается со всеми трудностями учительской профессии и, в известной степени, самостоятельно решает множество педагогических задач, опираясь на довольно ограниченные знания психологии, педагогики и методики, пользуясь в основном советами опытных учителей и вузовских преподавателей.

При обсуждении вопросов, связанных с педагогической практикой, необходимо четко, определить ее задачи и не требовать от нее больше того, что она может дать. И в педагогической печати, и в практическом обиходе очень часто ведется речь о выработке у студентов высшей педагогической школы «педагогического мастерства». Но что понимается под профессиональным мастерством в принципе? Если обратиться за объяснением к толковым словарям русского языка, то мы увидим, что понятие «мастерство» раскрывается как «исключительное умение», «высокое искусство в какой-нибудь области». В таком случае возникает закономерное сомнение в принципиальной возможности пользоваться термином «педагогическое мастерство», имея в виду практическую подготовку студентов. В самом деле, можно ли даже предполагать, что, проведя 6—8 уроков на III и 10-12 уроков на IV курсах, организовав несколько «внеклассных мероприятий», студент станет педагогом-мастером? Выдвижение перед педагогическим учебным заведением такого явно невыполнимого требования может лишь привести к девальвации самого понятия «педагогическое мастерство» и ввести в заблуждение как общественность, так и самих студентов. Педагогический вуз не может выпускать «мастеров педагогического труда», но его первой обязанностью является вооружение студентов такими знаниями и умениями, выработка у них таких качеств

личности, которые позволят молодому специалисту в кратчайший срок адаптироваться к учительской деятельности, практически овладеть «секретами» педагогической профессии и в итоге сделаться подлинным педагогом-мастером.

В целях усовершенствования общепедагогической подготовки студентов необходимо продолжить поиски путей повышения эффективности педагогической практики. Это крайне важно при использовании всех ее видов практики: демонстрации будущим учителям педагогики в действии, т.е. раскрытия важнейших психолого-педагогических закономерностей в учебно-воспитательном процессе, преломления в деятельности учителя и учащихся тех или иных дидактических принципов и т. д.; для организации комплексной практики, которая должна быть превращена в уроки развития педагогического мышления, когда студенты осознанно и целеустремленно учатся творческому применению теоретических знаний по педагогике, психологии и методике в конкретной ситуации, требующей самостоятельного решения практических задач; для установления органического единства преподавательской и воспитательской деятельности студентов-практикантов, - поскольку эти два вида деятельности в педагогической реальности неразрывны, а в педагогической теории рассматриваются в большинстве случаев изолированно. К сожалению, пока еще достаточно часто приходится сталкиваться с тем, что уже в ходе своей первой педагогической практики студенты приучаются руководствоваться абстрактными методическими разработками уроков и так называемых воспитательных мероприятий, привыкая таким образом к ремесленничеству, которое несовместимо с творческой деятельностью педагога.

Нам представляется важным еще один аспект совершенствования общепедагогической подготовки студентов. Это передовой опыт учителей и школ и его использование на занятиях по теории педагогики и во время педагогической практики. В педагогическом обиходе обобщение и распространение лучшего опыта довольно часто понимается формально, как описание системы действий и организационных форм, которые испол

ьзуются педагогом, достигающим высоких результатов в своей учебно-воспитательной работе с детьми. При этом как бы предполагается, что и у всех других учителей, которые будут использовать такие же методы и приемы и в той же последовательности, автоматически возрастет эффективность их деятельности. В такой именно форме «передовой опыт» иногда предстает и перед студентами педагогического вуза, когда они знакомятся с работой школы и учителя. Но все дело в том, что эффективность деятельности педагога в основном зависит не от самих по себе методов и приемов педагогического воздействия на учащихся. Главное — в их научно обоснованном применении адекватно данной педагогической ситуации. Как бы тривиально эта мысль ни звучала, реализация ее как раз и составляет главную трудность педагогической профессии. И если бы можно было просто заимствовать опыт отличных учителей, то все школы давно решили бы все до сих пор нерешенные проблемы. Стало быть, при ознакомлении студентов с передовым опытом учителей центр тяжести должен лежать не на описании, а на анализе и объяснении, его возникновения.

Работа учителя-мастера отличается от работы среднего учителя главным образом тем, что она опирается действительно на фундаментальные положения педагогики и психологии, которые помогают отбирать и создавать нужные методы и приемы

воспитания и обучения. Если студент педагогического вуза проникнется пониманием этого и при анализе работы учителя-мастера почувствует себя как бы соучастником его творчества, увидит истоки этого творчества, то в этом случае преподавание педагогики в значительной степени приблизится к решению главной задачи. Встречающийся еще узкопрагматический, сугубо утилитарный подход к оценке роли и значения педагогических дисциплин в системе подготовки будущего учителя порождает известные разногласия относительно структуры их цикла, порядка изучения, соотношения между собой и с другими предметами учебного плана. Все эти вопросы неразрывно связаны с решением проблемы усовершенствования подготовки учителя и поэтому должны быть предметом научного исследования.

Вот уже четыре года действуют учебные планы педагогических вузов, в которых была применена новая схема расположения дисциплин психолого-педагогического цикла. Накопленный опыт позволил обнаружить здесь ряд существенных недостатков и наметить пути их устранения в рамках того же учебного плана. В ходе предварительного обсуждений этих вопросов на заседании Научно-методического совета по психолого-педагогическим дисциплинам Министерства просвещения СССР выявилась общая неудовлетворенность разделением общего курса педагогики на два самостоятельных курса: «Введение в педагогику» и «Педагогика школы». В результате такого разделения из второго курса оказались исключенными многие важные вопросы, имеющие методологическое значение, которые были включены в курс введения в педагогику, хотя они очень трудны для усвоения их первокурсниками. Среди них—предмет и задачи педагогики, развитие и воспитание личности, цель и задачи воспитания и некоторые другие. Сейчас, когда принято решение ввести во всех высших учебных заведениях страны на первом году обучения предмет «Введение в специальность», в педагогических вузах представляется целесообразным разработать две новые программы: целостного курса педагогики и нового курса введения в учительскую профессию. При этом в эту новую дисциплину можно включить из «Введения в педагогику» две следующие темы: «Учитель и его назначение в обществе» и «Система народного образования в СССР». Все остальные темы курса введения должны войти в общий курс — «Педагогика».

Весьма сомнительной является целесообразность изучения студентами истории педагогики до того, как они прослушали курс теории педагогики. Сторонники такой последовательности изучения этих дисциплин предполагают, что изучение истории педагогики готовит студента к усвоению педагогики и что в этом основная ценность истории педагогики как учебного предмета. Эта аргументация не представляется научно обоснованной, ибо не исходит из задач подготовки учителя в целом.

Едва ли было бы правильным разрабатывать структуру учебного плана, исходя преимущественно из соображения, что изучение одного предмета предварительно требует изучения другого. Каждая учебная дисциплина в системе подготовки специалиста имеет определенное назначение, обладает самостоятельной ценностью, вооружая студентов теми или иными знаниями и умениями, способствуя формированию определенных профессиональных качеств. Только после того, как будет уточнена номенклатура всех дисциплин учебного плана, определены их специальные задачи, можно вести речь о целесообразной последовательности их изучения, об осуществлении в процессе их преподавания межпредметных связей. Подходя с этих позиций к курсу

истории педагогики, главную его функцию в подготовке высококвалифицированных учителей можно определить как формирование и развитие у них научно обоснованного педагогического мировоззрения.

В педагогике постулируются многие положения, которые для специалиста являются аксиомами, а студентами осмысливаются далеко не всегда и достаточной степени (например, классовый характер воспитания в классовом обществе, партийность педагогики как социальной науки, изменение целей воспитания и образования в зависимости от потребностей общества и т. п.). Изучая историю педагогики, студент знакомится с огромным фактическим материалом и на нем убеждается в действительной детерминированности воспитания социально-экономическими факторами, в связи педагогики с политикой и философией и др.

Читаемый на широкой историко-культурной основе курс истории педагогики позволяет осмыслить наличие закономерных связей между развитием школьной практики, общенаучным прогрессом и педагогикой. Анализ явлений из истории школы и педагогики в свете знаний по философии, педагогике и психологии дает возможность будущему студенту-педагогу усмотреть прогрессивные элементы в педагогических идеях прошлого, осмыслить ложности и ошибочность отдельных концепций воспитания и образования. Все это предупреждает повторение ошибок, позволяет в современной педагогике увидеть результаты творческого развития прогрессивных педагогических идей прошлого, в известной степени прогнозировать развитие школы и педагогики.

Таким образом, изучение истории педагогики как бы завершает общее педагогическое образование будущего учителя, подводит его к необходимости синтезировать знания педагогики, психологии и философии. А отсюда следует и логический вывод о том, что изучение истории педагогики должно базироваться на знаниях по теории педагогики и психологии и следовать за ними, если мы хотим, чтобы этот учебный предмет не был лишен своего основного воспитательного и образовательного значения.

Безусловно, требует усовершенствования и само преподавание истории педагогики, которая на протяжении многих десятилетий излагается преимущественно в виде биографических очерков виднейших педагогов и очерков из истории школы. В этом нетрудно убедиться, перелистав учебники истории педагогики за последние пятьдесят лет. Сейчас настало время, когда в преподавании истории педагогики следует перенести акцент на выявление и показ поступательного движения науки о воспитании, на раскрытие путей поисков решения актуальных для каждой исторической эпохи проблем воспитания и образования. История педагогики должна стать исторической педагогикой. Вот путь развития ее как науки и путь ее усовершенствования как учебной дисциплины в педагогическом вузе.

Все сказанное выше можно резюмировать в следующих положениях:

I. Психолого-педагогическое образование в системе подготовки учителя по самому своему назначению и по тем задачам, которые перед ним ставятся, является стержнем всех остальных аспектов этой подготовки. Забота о ее всестороннем улучшении — общее дело педагогической науки, руководящих органов народного образования, педагогических вузов и в первую очередь кафедр педагогики. Особого внимания требует подготовка учителей в университетах, где содержание психолого-педагогического образования

крайне урезано. Школа должна обеспечиваться учителями высокой квалификации, педагогами в прямом смысле этого слова, и она вправе ожидать, что учитель с высшим образованием, полученным в университете, будет иметь профессионально-педагогическую подготовку по крайней мере не ниже подготовки выпускника педагогического института.

II. Совершенствование преподавания педагогических дисциплин должно быть направлено на решение двуединой задачи: с одной стороны, действительно формировать педагогическую направленность мышления студентов, обеспечивая осмысление ими психолого-педагогических принципов и лежащих в их основе закономерностей педагогического процесса, с тем чтобы творчески использовать и совершенствовать конкретные формы, методы и приемы обучения и воспитания. Должен значительно повыситься теоретический уровень преподавания педагогики. Это поможет избежать пороков рецептурного подхода к подготовке учителя, который известным отечественным педагогом и психологом М. М. Рубинштейном остроумно был назван «педагогическим фельдшеризмом». С другой стороны, любое высшее учебное заведение, готовящее учителей, должно вооружать их основами важнейших педагогических умений; необходимых для эффективного осуществления учителями всех его функций.

III. Решение этой задачи предполагает, уточнение действующих учебных планов и усовершенствование программ по предметам педагогического цикла. Эта работа потребует вдумчивого и серьезного рассмотрения все возможных вариантов, касающихся усовершенствования программ как по теориям, так и по истории педагогики. За прошедшие пять лет после введения новых учебных планов и программ накоплен определенный опыт работы буквально всеми педагогическими высшими учебными заведениями. Этот опыт следует в какой-то мере обобщить, проанализировать, вычленив то, что имеет общее и наиболее принципиальное значение. При этом надо внимательно рассмотреть то новое и полезное, что было сделано рядом исследователей проблем высшего педагогического образования.