

К вопросу о формировании социального заказа на учителя в странах бывшего СССР

И.В. Гавриш

Качественные изменения, происходящие сегодня в системе образования под влиянием новой социокультурной ситуации, вызвали необходимость дальнейшего развития профессиональных функций учителя.

Современный учитель с первых дней своей работы в школе находится в режиме «инновационного поиска», обусловленного реформированием традиционной системы образования. Вместе с тем большинство педагогов, независимо от стажа и возраста, ощущают серьезные трудности в осуществлении инновационной деятельности, готовность к проведению которой большей частью определяется той базой, что закладывается в период его обучения в вузе. Поэтому традиционная система подготовки учителя, основной функцией которой была трансляция строго регламентированного объема знаний, умений и навыков, перестала удовлетворять потребностям общества как в социокультурном, так и в научно-содержательном плане.

Становление системы непрерывного педагогического образования, ориентированной на потребности общества и школы в специалисте, который способен к активной инновационной деятельности, актуализировало исследование вопросов, связанных с ее социокультурными аспектами, в частности, с историографическим анализом разнообразных подходов к формированию социального заказа на учителя и его педагогической интерпретации.

Проблема профессионального педагогического образования появилась в России в XVIII в. после значительных преобразований системы образования, осуществленных Петром I. По уставу 1786 г. в России повсеместно была введена классно-урочная система. Переход к принципиально новой системе обучения поставил на повестку дня вопрос о специальной подготовке учителей. Её стали осуществлять первые учительские семинарии или училища. Семинаристы изучали историю, географию, язык, естественные науки и другие общеобразовательные предметы, а также методику преподавания отдельных дисциплин. Они были распределены на два разряда: более способных готовили к работе в старших классах, а менее способных – к работе с младшими школьниками.

Началом систематического профессионально-педагогического образования в России считается середина XIX в. Ее связывают с именем К. Ушинского, разработавшего научно обоснованную теорию подготовки учителя. Ученый настаивал на включении в учебные планы педагогических семинарий таких предметов, как педагогика, психология, физиология, отдельные методики. Отводя этим дисциплинам ведущую роль, К.Ушинский в то же время предлагал организовать специальные занятия по выразительному чтению, рисованию, черчению, рукоделию, пению, гимнастике. Не утратили своей актуальности его идеи относительно широкой педагогической практики в школе, создания базовой школы при семинарии.

Восприняв и творчески развив идеи К.Ушинского, государственно-общественная система педагогического образования конца XIX — начала XX сто-

летий была направлена на достижение единства общенаучной, профессиональной психолого-педагогической и специальной подготовки. При этом характерным для этого периода была ориентация на антрополого-гуманистическую концепцию формирования личности учителя. Анализ педагогических взглядов русских ученых конца XIX — начала XX вв. показывает, что большинство из них цель образования усматривали в приобщении человека к культурным ценностям (С.Гессен). Важное значение отводилось симбиозу педагогического и религиозного воспитания (К.Вентцель). В понимании ученых религиозной направленности нравственность должна иметь, прежде всего, религиозную основу, так как религия по сути своей глубоко гуманистична. Высоко оценивая достояние педагогической русской науки того периода, О.Булынин отмечает: «Воссоединяясь в молитве с Богом, учащийся отсеивает все мелкое, никчемное и выходит на уровень общечеловеческих ценностей. Замена христианских идей социальными догматами убедительно показала всю губительность этой меры по отношению к моральному воспитанию подрастающего поколения» [2, с. 174].

Из многочисленных концептуальных идей педагогики начала XX в. революционная педагогика сохранила идею личностной направленности. Педагогическими ценностями этого периода выступает ребенок, его личностное развитие и социально-политическая активность, которые подчинены революционной целесообразности. Педагогика этого времени ориентируется на педологично обоснованную, деятельностную парадигму образования, личностно-социальное развитие ребенка в духе формирования личности творца, борца, активного деятеля в среде, у которого сформированы знания и привычки, необходимые для здравомыслящей организации как личной жизни, так и жизни в обществе. Поэтому педагоги старались найти новые формы школьной работы, которые были бы свободными от принуждения и подавления личности в процессе обучения. Педологично и социологично обоснованная единая трудовая школа ориентировалась на рациональную учебную работу, интересы детей и избегала муштры и зубрежки. Предметная школьная успеваемость в этой концепции не имела решающего значения. Педологично обоснованная педагогика в выборе критериев и методов определения успеваемости исходила из ориентации на личностное и социальное развитие ребенка.

Задача воспитания «нового человека» требовала нового учителя. Выводы М.Рубинштейна о том, что новая школа – это прежде всего новый педагог в середине 20-х годов XX ст. обусловили кардинальные изменения в содержании профессиональной подготовки будущего учителя. Учебными планами основных отделений педвузов были предусмотрены педолого-педагогические дисциплины, которые по количеству часов, отводившихся на их изучение, уступали только специальным дисциплинам. Однако идеологизация психолого-педагогической науки воспрепятствовала продуктивному развитию этой прогрессивной тенденции. Как следствие, в 30-ые годы наблюдается отход от гуманистической парадигмы образования: пересматриваются теоретические основы педагогики с целью приведения их в соответствие учению марксизма-ленинизма, формируется взгляд на ребенка как на объект педагогических влияний, резко осуждается педология. Партия поставила задачу преодоления пережитков капитализма в сознании советских людей и их преобразование в идейно убежденных строителей социализма. Актом превращения в жизнь этих общих партийных установок

были политико-идеологические партийные решения 30-х годов о школе и педагогике: «О начальной и средней школе» (25 августа 1931 г.), «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе» (25 августа 1932 г.), «Об учебниках для начальной и средней школы» (12 февраля 1933 г.). «О структуре начальной и средней школы в СССР», «О преподавании гражданской истории», «О преподавании географии в начальной и средней школе» (15 мая 1934 г.), «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» (3 сентября 1935 г.), «О педологических отклонениях в системе Наркомпросов» (4 июля 1936 г.) и т.п.

Этими постановлениями педагогика и система образования снова актуализировались в значении «фронта борьбы». Партия вменила в обязанность педагогики разоблачать и преодолевать отклонения в области школьного дела, раскрывая, в частности:

- их оппортунистический характер. Отмечалось, что педагогическая наука «ослабляла действие идеологического влияния партии и государства на широкие массы, пыталась обосновать определение педагогики как процесса формирования человека. В этом усматривалась «тенденция подмены политики педагогией»;

- «буржуазную сущность» метода проектов. Выступая за то, чтобы советский школьник был «жесточайшим творческим практиком», в то же время опасались, что использование метода проектов будет оказывать содействие формированию «чуждых социализму типов рабочих». Была осуждена «буржуазная сущность» данного метода, так как он содействовал воспитанию «практической сообразительности и изворотливости», которые отвечали «духу американского предпринимательства»;

- «антимарксистский» характер представлений о нравственности, признании существования «естественной нравственности, которая якобы генетически присуща человеку». Отмечалось, что «преуменьшение роли воспитания... приводило к исключению в решении этих кардинальных проблем такого определяющего компонента, каким является идеология [6, с.109 - 110].

Партийными постановлениями 30-х годов были жестко регламентированы организационная и содержательная стороны обучения. Формулировка относительно отказа от альтернативных методов и форм обучения была безапелляционной: «ЦК ВКП (б) указал, что основной формой учебной работы должен быть урок», «продолжительность перерывов установлена ЦК ВКП (б)» и т. д. [2, с. 200]

Вследствие реализации партийных решений в середине 30-х годов в советской системе образования произошли следующие преобразования.

1. Изменение образовательных ориентаций, то есть цель школы – «дать детям возможность приобрести знания и привычки, которые необходимые для здоровомыслящей организации, как своей личной жизни, так и жизни в обществе» (Устав школы 1925 г.) – была видоизменена таким образом: «советская школа ставит цель воспитать подрастающее поколение в духе коммунизма, подготовить активных участников социалистического строительства и классовой борьбы» (Устав школы 1928 г.).

2. Актуализация знаниевого компонента образования, направленная на повышение качества общеобразовательной подготовки учеников, достаточной для их

поступления в вузы. Педагогика этого периода связывает представление о качестве образования с его способностью обеспечить детям знания основ наук и академическую успеваемость. Качество образования непосредственно связывается с качеством знаний, умений и навыков детей.

3. Курс на внедрение унифицированной системы образования, как по содержанию, так и по методам и формам.

4. Противопоставление педологии педагогике. В условиях, когда в обществе и науке набирали силу партийные, идеологические и классовые приоритеты, педология рассматривалась не только как ошибочная, но и как вредная наука, так как противоречила тезису, что «в СССР нет социальной почвы для отклонений в психическом и физическом развитии детей». Как следствие, развернулась кампания защиты педагогики от «домогательств педологии». Постановлением ЦК ВКП (б) (1936 г.) педология была запрещена. Многочисленные проблемы обучения и воспитания и, в первую очередь, неуспеваемость стали рассматриваться преимущественно как недоработки самой педагогики. В связи с этим была уточнена и усилена партийная оценка гуманистических педагогических идей (К.Вентцель, И.Гревс, П.Каптерев и др.) как контрреволюционных и реакционных, подчеркивалось «бешеное сопротивление старой школы и буржуазной педагогики утверждению и распространению педагогической теории, построенной на базе марксизма» [3, с. 43].

5. Техника и методика педагогического влияния и преподавания были направлены на то, чтобы «заставить» ученика выполнять его обязанности перед школой и государством. Абсолютное подчинение учителю, безоговорочное выполнение его требований учеником становятся педагогической нормой.

Перенесение на процесс обучения законов общественно-исторического познания привело к применению в педагогике правила «практика – критерий истины», которое могло работать лишь в одном варианте: «Успешная педагогическая практика – показатель истинности педагогической системы». Поэтому советская педагогическая практика должна была подтвердить в массовом порядке достижения советской педагогики, которые определялись как «высший и качественно новый этап развития педагогической науки» [5, с.123]. Как следствие, все вопросы успеваемости замыкались на учителе. «Нет плохих учеников, есть плохие учителя», – этот тезис, который был характерен для социалистического гуманизма, на долгие годы стал определяющим в образовательной политике. На неуспеваемость реагировали как на брак работы учителя, поэтому в этот период была установлена персональная ответственность руководителей, преподавателей и учителей перед вышестоящей организацией за неуспехи в обучении. Как следствие, возникали такие крайне отрицательные явления, как завышение оценок, «процентомания».

Оценивая тенденции развития советской педагогики в 30–50-ые годы XX в., Р.Булынин, в частности, отмечал: «Генезис теоретических основ в советской педагогике осуществлялся не в виде непрерывного процесса приращения педагогического знания; он имел характер и все признаки процессов, которые происходили в обществе и продолжали революционный курс в виде классовой борьбы, идеологизации и политизации науки, приведения ее в соответствие марксизму... Он определялся не научно-педагогическими механизмами накопления

и развития педагогического знания, а философским и идеологическим знанием, партийными и политическими целями и установками... Педагогика стала развиваться как монотеоретическая и монопарадигмальная модель науки, в соответствии с которой она должна была составлять единый монолит и иметь универсальный характер» [2, с. 205].

Понятно, что концепция педагогического образования этого периода тоже основывалась на указанных партийных установках. Пройдя путь от увязывания своих положений с марксизмом до приведения теоретических основ в соответствие к нему, высшая педагогическая школа 30–50-х годов приобрела черты авторитаризма и идеологизированности. Дух тоталитаризма и авторитаризма обнаруживался в регламентации режима подготовки учителей. Анализ учебных программ по педагогике для педагогических вузов с 1947 по 1985 годы, осуществленный О.Абдуллиной, подтверждает сказанное. Она, в частности, отмечает, что «каждый этап развития педагогики как учебной дисциплины характеризуется отображением программных установок Коммунистической партии в области коммунистического воспитания» [1, с. 78]. Именно эти установки и легли в основу философского обоснования подготовки будущего учителя. «Нельзя считать передовыми тех педагогов, которые придерживаются позиций аполитизма школы, возражают против единой цели воспитания, которая отвечает требованиям государства к школе, — коммунистического воспитания, определенного большевистской партией и советской властью» [7, с.53]. В обязанности учителя входило «осуществлять ленинское указание о том, что надо отсекают реакционные тенденции, проводить свою линию и преодолевать линию вражеских нам сил и классов» [4, с.21]. При этом советскому учителю должны быть присущи такие качества:

- преданность делу рабочего класса и Коммунистической партии;
- осознание связи своей работы с борьбой Коммунистической партии, с социалистическим строительством;
- знание истории Коммунистической партии, вооруженность марксистско-ленинской теорией и умением использовать эту теорию на практике;
- углубленное знание дисциплин, которые учитель должен преподавать [4, с.22].

Концепцию педагогического образования этого периода можно определить как знание-ориентированную, обоснованную революционной теорией марксизма-ленинизма, положениями исторического материализма и общественно-исторического познания. Как следствие, обучение понимали как систематическое и последовательное сообщение преподавателем и сознательное и прочное усвоение студентами определенного объема знаний, умений и навыков, а результаты подготовки учителей выражались в понятиях «качество знаний» и «успеваемость».

С середины 70-х лет педагогическое образование вступило в новый период своего развития. Школа выдвинула перед учителем ряд новых задач: в частности, задачу органичного сочетания обучения и воспитания, широкого использования активных форм и методов обучения, улучшения трудового воспитания и т.п. Проблемы подготовки учителя в этот период достаточно полно освещены в работах Б. Ананьева, С. Архангельского, П. Гальперина, В. Давыдова, Т. Ильиной, Н. Кузь-

миной, К. Платонова. В этих работах рассмотрен процесс формирования профессионально значимых качеств личности будущего учителя, направленности на педагогическую профессию.

Феномен «педагогике сотрудничества» (80-е годы) заставил искать новые подходы к подготовке педагогов. Учитель в системе гуманистической педагогики должен быть свободным от авторитарно-императивных установок, признавать уникальность личности учеников. Поэтому в качестве основных качеств, которые следует формировать у будущих учителей, представители гуманистической педагогики называют гуманизм как направленность личности, эмпатию и т. д. В этот период создано и апробировано большое количество научно-теоретических подходов к подготовке учителей, среди которых как доминантный рассматривается аксиологичный подход.

Сегодня в связи с процессами, которые происходят в мировой образовательной сфере вообще и системе образования Украины в частности, есть основания говорить о наступлении нового этапа в развитии теории и практики педагогического образования. Заслуживает внимания подход Н. Талызиной к построению модели подготовки специалиста, которая предлагает основываться при ее разработке на анализе тенденций, обусловленных требованиями XXI века; характере общественно-политического устройства страны; требованиях профиля специалиста. Подход Н.Талызиной вносит принципиально новые моменты в определение социального заказа на современного учителя и его конкретизацию. «Не количество умений, которые формируются, а их адекватность социально и профессионально обусловленным функциям учителя должны приниматься во внимание при выявлении соответствия системы профессионального образования требованиям современности» [4, с.147] Как видим, на повестку дня поставлены вопросы переосмысления функций учителя соответственно новым функциям школы, обусловленным основными мировыми тенденциями и характером современного общественно-политического устройства в Украине.

Итак, можно сделать вывод, что генезис и эволюционные процессы, которые происходили и происходят в системе высшего педагогического образования на протяжении XX века в Украине, были и есть – отражение основных социально-экономических и политических тенденций общественного развития.

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.

2. Булынин А.М. *Эволюция педagogических ценностей высшего педагогического образования: Дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01.* – М., 1998 – 333 с.

3. Константинов Н.А. *Советская педагогическая наука за 30 лет // Советская педагогика.* – 1948. – № 2. – С. 41-62.

4. Мищенко А.И. *Формирование профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00 01.* - Г., 1992. – 387 с.

5. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. *Педагогика.* – М., 1950. – 374 с.

6. Равник З.И. *Борьба с антимарксистскими концепциями в советской педагогике (1931-1937) // Советская педагогика.* - 1977. – № 8. – С. 104–116.

7. Шимбирев П.Н. *Советский учитель в борьбе за новую школу, его подготовка и повышение квалификации // Советская педагогика.* – 1952. – № 1 – С.50–64.