

doctrine of belief and morals, and also the message of initial useful knowledge was the purpose of tserkovno-parish schools in the beginning of XX century. The primary goals of church schools consisted in an elementary education, and also religious-moral educa-

tion of pupils in the tideway of orthodox traditions.

Key words: tserkovno-parish school, orthodox traditions, subject training, the Law Divine, church singing, the tserkovno-slavic reading and writing.

УДК 37(091)(470)»20»

Степанова Л.А.

ИЗ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ 20-30-Х ГОДОВ ХХ ВЕКА *

Аннотация. В статье освещается проблема, связанная с соотношением традиционного и инновационного в педагогике, которая находила отчетливое отражение в системе подготовки учителей. В качестве поучительного для современной модернизации педагогического образования исследуется один из рубежных и знаковых в истории отечественной педагогики и практики период – первые послеоктябрьские десятилетия, в инновационных преобразованиях которого осуществлялся наполненный сложностями и противоречиями поиск путей сохранения преемственности лучших традиций подготовки учителя.

Ключевые слова: педагогические институты, инновационные подходы, традиции педагогического образования.

Переход на новые принципы становления отечественной государственности после Октября 1917 года кардинальным образом сказался на российском образовании в целом и педагогическом образовании в частности. Проблема коренного переустройства всей системы образования была выдвинута в качестве основной революционной задачи буквально с первых дней новой власти. Следует отметить, что в этот период сфера образования, как никогда до этого, стала ареной острой идеологической борьбы и важнейшим рычагом пропаганды. «Декларация о Единой трудовой школе» провозглашала общественно-коллективное и интернациональное воспитание, ставила целью воспитание социально активных детей. Педагоги-новаторы высоко оценили

идеи единой трудовой школы: ее поддержали С.Т. Шацкий, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн и др., которые многое сделали для развития отечественной педагогики. Однако педагогическая общественность резко разошлась во мнениях относительно целесообразности этой новации, и многими выдающимися учеными, например, П.Ф. Каптеревым, единая трудовая школа рассматривалась как средство идеологизации, еще более вредное, чем чрезмерное засилье религии в старой школе, являющееся прямым отходом от прогрессивных идей К.Д. Ушинского [4].

Страна была поголовно безграмотной, и новой, советской, власти приходилось не только расширять охват населения системой образования, но и заново формировать образовательную систему, выстраивая ее в соответствии с потребностями нового общества. Приоритетными принципами построения новой системы образования стали его массовость и классовая направленность, что отразилось на дальнейшем историческом развитии отечественного образования советского периода, в котором традиции и инновационные подходы, то вступая в противоборство, то странным образом переплетаясь, становились основой интересного, весьма поучительного социально-исторического опыта.

Сложившаяся до революции сеть педагогических учебных заведений, несмотря на их заметный рост в начале ХХ века, не удовлетворяла потребности школы в учительских кадрах в условиях новой общественной формации. К тому же, как свидетельствуют документальные источ-

* © Степанова Л.А.

ники, учительская профессия не входила в разряд престижных, что также негативно сказывалось на развитии учительского дела. Так, в отчете о деятельности историко-филологической испытательной комиссии при Петроградских высших женских курсах от 1916 г. отмечалось, что «...из 141 прошения о допуске к экзаменационным испытаниям, только 8 было подано на звание учительницы средне-учебных заведений» [2]. При этом большинство слушательниц Высших женских курсов желали посвятить себя исключительно конкретной практической деятельности (химической, биологической, физико-математической и др.) [Там же].

Вместе с тем в дореволюционном опыте профессиональной подготовки учителя было немало ценного, инновационного как по форме, так и по содержанию, в котором отразились лучшие идеи и начинания прогрессивной научно-педагогической общечеловечности. В первую очередь, это касалось таких форм организации подготовки учителей, как университетская и специализированная, которые, получив развитие в начале XX века, составили традицию отечественного педагогического образования. Помимо этого, ценнейшим достоянием дореволюционного периода явился плодотворный творческий поиск ученых-педагогов и представителей общественности России, способствовавший утверждению и развитию гуманистических традиций отечественного образования. Эти идеи и подходы находили отражение в передовом опыте таких учреждений, как Педагогический институт им. П.Г. Шелапутина, Психоневрологический институт В.М. Бехтерева, Педагогическая академия Лиги образования, Высшие женские (Бестужевские) курсы в Санкт-Петербурге, Высшие женские курсы В.И. Герье и Д.И. Тихомирова в Москве и др.

Однако в первые послеоктябрьские годы, в контексте обсуждения вопросов построения новой системы педагогического образования, ориентированной на важнейшие принципы единой трудовой школы - политехнизм, массовость и доступность, использование достижений предшествующей сложившейся практики в сфере подготовки учителя было связано с их интерпретацией в специфических условиях послеок-

тябрьского периода. Наиболее отчетливо эта сторона преобразований проявилась в сохранении и развитии профессионально-педагогической подготовки в системе университетского образования. Этот вопрос серьезно обсуждался на первом партийном совещании по народному образованию в декабре 1920 года. В резолюции совещания подчеркивалась необходимость открытия в университетах страны педагогических факультетов, при этом обращалось внимание на то, что педагогические факультеты должны готовить, «в первую очередь и в массовом масштабе, вполне образованных преподавателей единой трудовой школы» [3, 5]. Принятое решение нашло воплощение в открытии педагогических факультетов во 2-ом Московском, Иркутском, Пермском, Саратовском, Донском (Ростовском), Вятском, Минском, Азербайджанском, Ереванском, Среднеазиатском и Уральском университетах.

Открытие педагогических факультетов в системе университетского образования отражало по своей сути одновременно и традицию и новацию профессионально-педагогической подготовки: именно в университетах сохранялись высококвалифицированные кадры («старая» профессура) с большим опытом подготовки учителей в передовых учреждениях дореволюционной России. Несмотря на сложные объективные условия, частые реорганизационные мероприятия и имевшие место непродуманные решения в этой сфере, этой части интеллигенции предстояло формировать качественно иную систему подготовки учителя с широким и основательным научно-педагогическим образованием, специалиста высокой культуры. Важно при этом отметить, что сохранение данной традиции в новых социально-исторических условиях послужило серьезным импульсом в развитии специализированных институциональных форм профессиональной подготовки учителя, которые в последующем составили основу непрерывного педагогического образования – педагогических институтов и техникумов. На Всероссийской конференции по педагогическому образованию в феврале 1924, организованной Наркомпросом, было принято решение о том, что «подготовка учителя средней школы должна осуществляться в педагогических инс-

титутах или на педфаках университетов» [9, 189-190].

В русле университетской традиции на педагогических факультетах университетов и в ведущих педагогических учреждениях создавались коллективы, в которые входили авторитетные ученые-педагоги – П.П. Блонский, В.П. Кащенко, К.Н. Корнилов, Е.Н. Медынский, Ф.А. Рау, Н.В. Чехов, С.Т. Шацкий – во 2-м МГУ; С.А. Богомолов, В.А. Десницкий, И.И. Иоффе, Н.А. Рожков, Ю.М. Шокальский – в Педагогическом институте им. А.И. Герцена в Петрограде, А.П. Пинкевич, С.Л. Бессонов, В.В. Алферов – в Уральском университете и др. Благодаря их усилиям формировались научные школы, в той или иной мере преемственно связанные с традициями и передовой практикой подготовки педагогических кадров предшествующего периода. Особая роль отводилась кафедрам педагогики по формированию перспективных научных направлений, составивших основу для развития педагогической науки. Авангардом в инновационных процессах тех лет стала кафедра общей педагогики педфака 2-го МГУ. В ее работе обозначились новаторские поиски, связанные с изучением психологии личности (К.Н. Корнилов, П.П. Блонский), обоснованием новой модели школы и соответствующей ей подготовки учителей (С.Т. Шацкий), разработкой содержания индустриально-трудоустройственной школы (А.Г. Калашников, М.М. Пистрак), подготовкой новых учебных пособий по педагогике (П.П. Блонский, А.П. Пинкевич, Е.Н. Медынский, А.Г. Калашников) и др. [5].

В то же время решение задачи обеспечения массовости и доступности образования (как наиболее ярко выраженной новации в истории мирового опыта), провозглашавшейся в важнейших государственных документах послеоктябрьского периода [8, 7-8, 137], поставило государство перед необходимостью подготовки большой армии учителей, которые должны были составить один «из наиболее многочисленных отрядов новой, советской интеллигенции» [9, 187]. При этом важно отметить, что проведение социальных реформ поручалось нередко людям, далеким от образования как по роду деятельности, так в самом прямом смысле этого слова: к власти пришло немало активных, но некомпетентных в

этой сфере деятелей. «Классовое чутье» и близость к первым лицам нового государства подчас заменяли образование и профессионально значимые личностные качества. Это явилось одной из причин того, что новации образовательной системы поначалу носили бессистемный характер и утверждались или отвергались во многом экспериментальным путем. В результате – идеи гуманизации и демократизации учебного процесса, которые нашли отражение в дореволюционной педагогической мысли, искаженно воплощались в практике новой школы. В частности, неправильная трактовка идеи «свободного воспитания» наблюдалась в школьной практике, которую связывали с ученическим самоуправлением. П.П. Блонский, подвергнув резкой критике извращенное понимание принципа школьного самоуправления, писал: «Прихожу в школу... Дети всецело предоставлены самим себе... Шум, грязь, драки... «Что это такое?» – «Это естественное воспитание», – с любезной улыбкой отвечает учитель. Он не понимает, что жить без взрослых для детей неестественно, что ... именно взрослые являются проводниками культуры в детскую жизнь» [9, 84].

В условиях строительства социалистического государства, в период противоречивой борьбы за новую культуру и нового человека, роль педагога становилась исключительно важной. К тому же в системе просвещения дореволюционной России практически не было таких направлений, как дошкольное воспитание и политико-просветительное образование взрослых. Последнее стало одной из приоритетных задач новой власти. По этому поводу известный российский педагог А.П. Пинкевич писал: «...Потребность в квалифицированном педагоге в Советской России колоссальна и выражается при 150 миллионах населения в очень внушительных цифрах. Но дело не только в количестве, а также в том очень большом значении советского педагога в общественно-политическом отношении, о чем так определенно писал в свое время В.И. Ленин. Учитель вместе с врачом и агрономом глубже всего проникает в толщу народных масс и конечно может самым могущественным образом влиять на формирование политических взглядов не только молодежи, но и всего населения. При

нашей некультурности и малой грамотности, при той оторванности от жизни всего мира, которая так характерна для многих углов нашего весьма обширного отечества, учитель в огромном большинстве случаев является почти единственным носителем культуры...» [10, 338].

Однако и некоторые руководители Наркомпроса, и педагогическая общественность осознавали, что при всей широте поставленных задач скорого и полного обеспечения всех слоев населения, в первую очередь, новой школы, квалифицированными учительскими кадрами добиться невозможно. В Постановлении Коллегии НКП от 24 июля 1919 года отмечалось, что «создание высшей школы нового типа, предполагая прежде всего другого полное обновление кадра профессуры, не может быть проведено быстро даже в обычной обстановке...» [8, 403-404]. Исходя из этого, акцент был сделан на общеобразовательную подготовку будущих педагогов. В «Тезисах по вопросу о реформе учительских институтов», составленных заместителем наркома просвещения РФ М.Н. Покровским, который отвечал за сферу науки и высшего образования, отмечалось, что студентам – будущим учителям «необходимо обеспечить достаточно широкое общее образование, тесно увязанное с общетрудовой практикой и теоретической подготовкой». [13]. При этом особое значение придавалось формированию мировоззрения будущего учителя на основе изучения общественных наук, в первую очередь, марксистской философии; (диалектический материализм) и марксистской социологии (исторический материализм) [Там же].

В то же время видные ученые, заинтересованные в создании новой, прогрессивной школы (П.П. Блонский, А.П. Пинкевич и др.), активно ассимилировали и вносили в формирующуюся новую педагогику то наиболее ценное, что было создано в последние предреволюционные десятилетия. К этому ценному багажу относилась и концепция антропологического подхода, разработанная К.Д. Ушинским.

Реализация принципов массовости и доступности образования отчетливо проявилась в таком важном аспекте становления новой системы подготовки педагогических кадров, как условия приема в педагогичес-

кие образовательные учреждения. В нормативных документах об условиях поступления в вузы РСФСР указывалось, что испытания по общеобразовательным дисциплинам «не носят характера конкурсных экзаменов, а имеют целью выявить минимум знаний для восприятия вузовского курса» [3, 7]. Помимо этого, приемным комиссиям предоставлялось право освобождать от приемных испытаний лиц «особенно ценных в классовом отношении», из чего следовало, что преимуществом при поступлении в высшие педагогические учебные заведения пользовались «рабфаковцы» и представители партийных и комсомольских организаций [3, 8]. Приоритет классового подхода в подготовке педагогических кадров, в соответствии с которым в 20-е годы решалась серьезная задача укрепления рабоче-крестьянского ядра студенчества, требовал совершенно иного подхода к организации всего учебного процесса, поскольку общеобразовательная подготовка поступающих была чрезвычайно низкой. К тому же разнородность студенческой аудитории, как по возрасту, так и по уровню подготовленности к занятиям, ставила преподавателей перед необходимостью дифференцированного подхода к построению содержания и организации обучения, реализация которого в тех условиях была значительно затруднена, особенно в связи с плохим обеспечением учебной литературой. А.Е. Кудрявцев, один из основателей Педагогического института им. А.И. Герцена, вспоминал, что в первые послеоктябрьские годы сотрудникам библиотеки «приходилось нередко совершать обходы букинистов, закупая целые партии книг... В ту пору на рынок было брошено много солидных профессорских библиотек. Ряд таких библиотек был закуплен институтом» [6, 114]. К тому же в практике педагогических учебных заведений, отличавшейся, как отмечалось выше, хаотичностью, вместе с нарождавшейся марксистской педагогикой имели хождение многие пока еще ничем не замененные учебные разработки последних предреволюционных лет. К примеру, в педагогических учебных заведениях до 1922 года учились по учебникам педагогики М.И. Демкова, выпущенным до революции и рассчитанным на гимназический уровень знаний (в т.ч. знание одного-

двух иностранных языков), которые, при всей их ценности, уже не соответствовали ни идеологическим требованиям, ни, тем более, специфической студенческой аудитории.

Аналогичная картина складывалась и в отношении подготовки учителей начального звена (для 1-ой ступени единой трудовой школы) в учительских семинариях. До 1917 года в этих учреждениях сложилась практиканедооценки общеобразовательной подготовки, которая носила элементарный характер, и изучение психолого-педагогических дисциплин затруднялось в связи с отсутствием у слушателей необходимых общих знаний. Чрезмерный крен в сторону подготовки учителей-предметников определил появление одного из наиболее ранних решений новой власти в сфере педагогического образования – «Временное положение об учительских семинариях», утвержденное Государственной Комиссией по просвещению 5 октября 1918 года, которое было призвано расширить общеобразовательные дисциплины в учебных планах семинарий [12]. В связи с этим изучение прикладных педагогических дисциплин откладывалось к концу срока обучения, а на первые годы ложилась вся нагрузка общеобразовательного цикла. Несколько позже в учебный план семинарий были введены предметы социально-экономического цикла, которые в сочетании с более основательным общеобразовательным компонентом обеспечивали готовность будущих учителей к участию вместе со своими учениками в производственном труде. Это обстоятельство определялось высокой потребностью в рабочих кадрах квалификации, необходимой для участия в индустриализации страны, задачи которой еще не могли быть реализованы, хотя общие контуры ее уже намечались. Естественно, массовый переход к обучению отдельным трудовым навыкам не предусматривал приоритета личностно ориентированной направленности обучения, поскольку идеи гуманизации образования были мало совместимы с чрезмерно жесткой и политизированной трактовкой «трудовой школы».

В 1919 году учительские семинарии были преобразованы в постоянно действующие 3-годичные педагогические курсы с соответствующим преобразованием струк-

туры и содержания профессиональной подготовки, очевидная сложность которой потребовала отнестись к развитию педагогических знаний и навыков с учетом взаимовлияния предметных дисциплин. Фактически именно с этого времени началось систематическое построение организации учебного процесса по принципу «от общего – к частному». Как отмечено в работах современных исследователей, это позволяло эффективнее формировать знаниевый потенциал будущих учителей, получавших возможность сначала наработать некоторый общенаучный базис, а только лишь потом конкретизировать свою профессиональную подготовку в сугубо педагогическом ключе [1; 14]. Казалось бы, это правило могло иметь свое место и в дореволюционной профессиональной подготовке учителей, но систематического проведения его в учебные планы тогда не наблюдалось.

Важно отметить, что издержки создания новой системы педагогического образования порождали и новшества, которые не только способствовали устранению недостатков в организации и содержании учебного процесса в учреждениях педагогического образования, но и впоследствии утвердились в качестве традиций. К ним можно отнести стремление руководства вузов принимать, в первую очередь, абитуриентов, проявивших себя на педагогическом поприще, студенческое самоуправление, в рамках которого рассматривались вопросы обновления методов преподавания, разработки программ, совершенствования учебных планов; введение курса пропедевтики с целью учебной адаптации студентов младших курсов (своеобразный прообраз подготовительных курсов при вузах) и др.

После принятия документов о новой школе начались интенсивные поиски содержания нового образования, вылившиеся к середине 20-х годов в программы ГУСа, которые, по мнению современных исследователей, явились провозвестниками новой «философии образования» – педагогики развития личности [11]. Внимание к естествознанию, комплексное изучение мира, которое должно было познакомить учащихся со свойствами объектов природы и устройством общества, потребовало усиления внимания к общепедагогической подготовке учителя. Важно отметить, что зна-

чение общепедагогических дисциплин до этого постоянно пересматривалось. В 1923 году Главпрофобром и Наркомпросом были сформированы новые принципы дисциплинарного деления учебных планов педагогических институтов. Если раньше начало обучения характеризовалось доминантой общеобразовательных дисциплин, то, начиная с середины 20-х годов, уже с первого года обучения стали изучаться общепедагогические, а не специальные дисциплины. При этом в практике педагогических вузов начала утверждаться традиция подхода к структуре общепедагогической подготовки учителя, – теория, история, организация и методика, что вполне соответствует современному представлению о членении научной сферы и порядке ее представления [7].

Яркой новацией 1920-х - начала 30-х годов явилось динамичное развитие психологической науки, в частности, детской практической психологии и педологии, отразившееся на совершенствовании общепедагогической подготовки учителя. Особое значение придавалось педологии, которая прокладывала путь к углубленному изучению личности каждого ребенка, выявлению их индивидуальных качеств и осуществлению поисков на этой основе наиболее эффективных методов обучения и воспитания. Появление крупных научно-исследовательских центров и педологических лабораторий в Москве, Ленинграде, Симферополе, Орле, в городах союзных республик, которые объединяли теоретические, клинические и, что очень важно, педагогические учреждения (институты и техникумы), явилось развитием прогрессивных подходов, заложенных В.М. Бехтеревым его единомышленниками в организованном до революции Петербургском психоневрологическом институте. Студентам высших и средних педагогическим учебных заведений была предоставлена уникальная возможность ознакомления с новыми методами диагностирования, предупреждения школьной неуспеваемости, изучения умственного развития детей, организации их дисциплины т.д. Ценным в этой связи явилось то, что педагогическая практика студентов базировалась на глубоком включении будущих педагогов-психологов в различные виды работы – исследовательской, учебной, методической. Особое

значение придавалось обучению будущих учителей и воспитателей способам интерпретации экспериментального материала, формированию у них практических навыков работы с детьми. В этой практике закладывалась традиция серьезной психолого-педагогической подготовки будущих педагогов-психологов, основанная на тесном единении теории и практики, которая впоследствии получит развитие в практике подготовки педагогов.

Таким образом, теоретические и организационные новации 20-х – 30-х годов прошлого века доказывают, что это время, несмотря на ошибки и трудности, острые противоречия, было плодотворным периодом качественного изменения образовательной ситуации и профессиональной подготовки учителя в России. Рождавшиеся в те годы идеи и опыт во многом определили возможности дальнейших разработок педагогической теории и практики XX века

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Богуславский М.В. История отечественной педагогики (1-ая треть 20 в.). – Томск, 2005.
2. ГАРФ. – Ф. 2315, Оп. 1. Ед. хр. 163. – Л.16.
3. Деятельность Второго Московского государственного университета по подготовке педагогических кадров / Под ред. В.А. Сластенина. – М., 1989.
4. Каптерев П.Ф. История русской педагогики // Педагогика. – 1993. – № 4.
5. Кларин В.М. Кафедра педагогики Московского педагогического государственного университета: становление и развитие // Педагогика. – 1997. – № 5.
6. Кудрявцев А.Е. Педагогический институт имени А.И. Герцена // Педагогика. – 1988. – № 11.
7. Мосолов В.А. Парадигмы воспитания в педагогической мысли России XI-XX вв.: Дисс... докт. пед. наук. – СПб., 2000.
8. Народное образование в СССР. Сборник документов. 1917-1973 гг. – М., 1974.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР (1917-1941 гг.) / Под ред. Н.П. Кузина. – М., 1980.
10. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в СССР. Важнейшие этапы истории и современное состояние. – М., 1975.
11. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. Учебник-справочник. – М., 1995.
12. О высшей школе: Сборник важнейших постановлений. – М., 1939.
13. РГАСПИ. – Ф. 147. Оп. 1. Ед. хр. 24. – Л. 20.
14. Чуткерашвили Е.В. Развитие высшего образования в СССР. – М., 1961.

L. Stepanova

FROM THE HISTORY OF THE NATIVE PEDAGOGICAL EDUCATION: TRADITIONS AND INNOVATION WITHIN 20 - 30 YEARS OF XX CENTURY

Abstract. The article deals with the problem, connected with the correlation between traditional and innovative approaches in pedagogics. This problem is actual in the frame of teachers training. The article observes one of the important and significant

period in the history of pedagogics- the first ten years after October Revolution. This period is characterized with difficulties and contradiction in the ways of keeping the best traditions for the purpose of teachers training. Moreover, the period is very didactic for modern pedagogical tendencies in education.

Key words: pedagogical institutes, innovative approaches, traditions of pedagogical education.

УДК 378:373

Шумилова Е.А.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ*

Аннотация. В статье представлена структурно-функциональная модель формирования социально-коммуникативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Обозначены педагогические условия, обеспечивающие эффективное функционирование разработанной модели. Обоснованы критерии сформированности структурных компонентов социально-коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, педагогические условия, критерии, апробация, эффективность модели.

Состояние и организация педагогического образования является важнейшим аспектом проблемы образования в современной России. Построение системы высшего профессионально-педагогического образования на основе компетентностного подхода и его использование при оценке качества подготовки будущих педагогов актуализировало целое направление проблем, связанных с определением способов формирования не отдельных знаний, умений, а профессионально значимых компетентностей [3], к числу которых, безусловно, относится социально-коммуникативная компетентность (СКК) [1], обеспечивающая

решение сложнейших комплексных педагогических задач. Однако анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, изучение опыта работы учреждений системы НПО, СПО, ВПО свидетельствуют о нереализованном потенциале высших учебных педагогических заведений в подготовке высококвалифицированных кадров, способных эффективно осуществлять социально-коммуникативную деятельность. Выход из создавшейся ситуации мы видим в целенаправленном формировании СКК в процессе подготовки будущих педагогов профессионального обучения (ПО).

Рассматривая СКК как сложное образование, характеризующееся своеобразием структуры, содержания и качественных характеристик [1], считаем, что именно она обеспечивает педагогу личностную комфортность, профессиональную эффективность и социальную востребованность во всех сферах жизнедеятельности.

Успех формирования СКК зависит от конструктивности избираемой модели и создания условий, обеспечивающих эффективность ее реализации [4]. Для этого важно иметь полное представление о существенных характеристиках, особенностях проявления СКК, использовать эффективные алгоритмы и технологии ее совершенс-

* © Шумилова Е.А.