

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.13(091)“19”

ГЕНЕЗИС И РАЗВИТИЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА УЧИТЕЛЯ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

И.Д. Лельчицкий¹, А.В. Климина²

¹Тверской государственной университет

²Московский психолого-социальный университет

Рассматриваются посредством историко-педагогической интерпретации воззрений выдающихся представителей отечественного образования второй половины XIX в. (Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой) критерии профессионализма и компетентности учителя. Уточняются с позиции современного методологического знания дефиниции «педагогический профессионализм».

Ключевые слова: *учитель, педагогический профессионализм учителя, компетентность учителя.*

На рубеже 50–60-х гг. XIX в. рельефно обозначает себя потребность поиска путей духовно-нравственного обновления российского социума в меняющихся экономических отношениях. Именно в это время возникает общественно-педагогическое движение, представители которого обращаются к анализу состояния и возможным перспективам развития отечественного образования, определяя это как самые насущные «вопросы жизни». Примечательно, что среди них акцентировалось внимание на роли учителя, значимости влияния его личности и профессионализма на результаты социального прогресса.

Наиболее значительный вклад в разработку теоретико-методологических положений, раскрывающих сущностные характеристики профессионализма учителя, внесли такие выдающиеся представители отечественного образования второй половины XIX в. как Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой.

С современных методологических позиций можно утверждать, что основополагающим критерием профессионализма учителя начинает утверждаться его педагогическая компетентность. Так, Н.И. Пирогов подчеркивал, что учителю следовало владеть знаниями, отражающими *новейшие достижения педагогической науки и практики* [1, с. 190].

Это, по мнению мыслителя, являлось определяющим условием достижения феномена современности в осуществляемой учителем

миссии, его соответствия как личности и профессионала обозначившим себя вызовам жизни.

Обращаясь к вопросу о профессионализме учителя, Н.И. Пирогов центрировал внимание на проблеме педагогической организации учебно-познавательной деятельности, убежденный в том, что «главное для учителя – суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его усвоил» [1, с. 136, 139]. Следовательно, Н.И. Пирогов особое значение придавал профессиональным умениям учителя создавать педагогические условия, направленные на решение такой важнейшей проблемы процесса обучения, как осознанное восприятие и усвоение учащимися транслируемого им знания.

Актуальность педагогического профессионализма и его сущность были рельефно и предельно лаконично выражены К.Д. Ушинским в его известном антрополого-гуманистическом постулате: «... если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» (5, 23). Следовательно, достижение педагогического профессионализма учителем связывалось с освоением им комплекса наук о человеке. По мнению К.Д. Ушинского, именно антропологическая эрудиция воспитателя являлась основанием для изучения и понимания педагогики как специального собрания правил педагогической деятельности [5, с. 22].

Приведенная позиция основоположника научной педагогики в контексте обозначенной проблемы позволяет сформулировать ряд предположений. Во-первых, ведущим критерием педагогического профессионализма утверждается **антропологическая компетентность учителя**. Во-вторых, педагогический профессионализм рассматривался как способность учителя к осуществлению научно обоснованного выбора и применения системы педагогических действий применительно к конкретным обстоятельствам обучения и воспитания растущего человека. С современных методологических позиций можно утверждать, что К.Д. Ушинский обосновал аксиогуманистический смысл педагогического профессионализма, рассматривая его, по сути, как принципиальное условие выполнения учителем своего предназначения в контексте цивилизационного развития.

В связи с этим важно подчеркнуть, что содержательное наполнение определения педагогического профессионализма К.Д. Ушинский уточнил в контексте особенностей миссии, возложенной на учителя. Так, мыслитель утверждал, что истинный учитель «должен быть посредником между школою, с одной стороны, и жизнью и наукой – с другой» [5, с. 661]. При этом, как отмечал К.Д. Ушинский, учитель «должен вносить в школу только действительные и полезные знания, добытые наукою, оставляя вне

школы все увлечения, неизбежные при процессе добывания знаний» [5, с. 661]. Между тем, К.Д. Ушинский предупреждал о недопустимости сложившегося упрощенно-ограниченного взгляда на суть профессионализма учителя. Выдающийся деятель отечественного образования подчеркивал, что «противоречат сами себе те, которые... против специального приготовления воспитателей к своему делу, полагая, что каждому учителю достаточно быть хорошим специалистом в своем предмете» [5, с. 658–659]. Следовательно, мыслитель центрировал внимание именно на *актуальности педагогической направленности профессионализма учителя*, рассматривая это как определяющее условие сложного и ответственного процесса воспитания подрастающего поколения.

К.Д. Ушинский подчеркивал уникальность содержания профессиональной деятельности, что детерминировало, например, соответствующую трактовку сущностной характеристики самого учителя. Это, как отмечал мыслитель, «не ученый, не специалист в науке, не человек умозрений, а практик, и потому-то его намерениями и его действиями должны руководить не односторонние увлечения рассудка, стремящегося удалить противоречия и бросающего временный мост из гипотезы там, где еще нет перехода, – а всестороннее понимание разума, который видит современные пределы знания. Этим-то спокойным разумом прежде всего должен обладать тот зрелый человек, который берет на себя воспитание незрелых поколений» [5, с. 658]. Отсюда обоснованным представляется вывод, что *способность учителя принимать на основе научных знаний разумные решения для практики воспитания растущего человека* рассматривалась К.Д. Ушинским как один из ведущих признаков его педагогического профессионализма.

В контексте *практико-ориентированной направленности педагогического компонента в структуре профессиональной готовности учителя* К.Д. Ушинский указывал, что «воспитатель как практический деятель может быть специалистом в науке, но он должен стоять выше своей специальности, приступая к практике. В науке он может увлекаться рассудком, в воспитании должен руководствоваться разумом» [5, с. 655]. Это аргументировалось тем, что «если воспитатель увлечется каким-нибудь из этих односторонних стремлений, то, кроме вреда, он ничего не принесет своим воспитанникам, которых он готовит не для специальной науки, а для всеобнимающей жизни» [5, с. 658].

Обобщая соответствующие взгляды К.Д. Ушинского, можно сделать вывод о том, что одним из критериев профессионализма учителя он считал наличие у него **потребности и способностей к педагогической рефлексии**. В контексте современных методологических подходов можно предполагать, что приоритетным

признаком педагогического профессионализма учителя рассматривалась его готовность к моделированию образовательного пространства, обеспечивающего полноту смысложизненного самоопределения растущего человека.

В русле рассматриваемой проблемы принципиальным представляется акцент на таком критерии профессионализма учителя, как способность к **педагогическому обоснованию цели** в осуществляемой им деятельности. По образному выражению К.Д. Ушинского, воспитатель, не знающий своей профессиональной цели, сравним с архитектором, начавшим закладывать новое здание, но не имеющим ответа на принципиальный вопрос о том, что он хочет строить [5, с. 17–18]. Приведенное суждение ученого позволяет сделать вывод о том, что одним из показателей компетентности учителя, имеющим предельно педагогическую природу, утверждалась его способность *обладать четким представлением о конечном результате осуществляемых профессиональных действий*. Именно эта способность, как это следует из позиции К.Д. Ушинского, могла гарантировать проектируемую учителем направленность ценностно-нравственных убеждений у своих воспитанников, их адекватную социализацию во всей «пестроте» жизни.

Характерной конкретизацией представляется точка зрения Л.Н. Толстого относительно основной цели образования, которая состояла, по его мнению, *в научении учащихся понимать и обобщать транслируемые им знания*. Так, Л.Н. Толстой подчеркивал, что «передавать... обобщения нельзя. Природа человеческая отказывается в принятии их... Найти эти обобщения и от них, представляя новые факты, переводить на высшие – вот, следовательно, задача педагогики» [3, с. 35]. Отсюда правомерен вывод о том, что профессионализм учителя ассоциировался с таким его умением, как *педагогическое обеспечение обобщением* транслируемых учащимся знаний. Например, Л.Н. Толстой видел прямую зависимость уровня педагогического профессионализма учителя с реализацией в образовательной практике важнейшего дидактического принципа – доступности обучения. По мнению мыслителя, существовала логическая взаимосвязь в наличии либо отсутствии затруднений в преподавании и учении. Л.Н. Толстой был убежден, что если учителю легко учить, то ученику трудно учиться, и наоборот, если учителю трудно учить, то ученику легко постигать новое знание. Мыслитель указывал на то, что учитель и ученик изначально имеют одну и ту же цель. Отсюда следовало требование к учителю, который и был призван в контексте владения педагогическими умениями обеспечивать не только выявление, но и *совпадение своих профессиональных усилий и стремлений ученика в достижении общей цели*.

Принципиальным для уточнения феномена педагогического профессионализма представляется анализ отношения видных представителей отечественной педагогики рассматриваемого периода к проблеме определения **ценностей образования и педагогического труда учителя**. В связи с этим примечательно размышление Л.Н. Толстого о том, «дети для школы или школа для детей». По его мнению, школы по преимуществу учреждаются «не так, чтобы детям было удобно учиться, но так, чтобы учителям было удобно учить» [2, с. 18]. Этот ответ писателя на им же поставленный вопрос позволяет утверждать о совпадении его позиции с мнением К.Д. Ушинского о том, что *отличающимся педагогической направленностью следует считать учителя, относящегося к ученику как ведущей ценности образования*.

Необходимо специально отметить взгляд Л.Н. Толстого на *основной предмет воспитания*, которым, по его мнению, являлся свободный ребенок [2, с. 18]. Оригинальный отечественный мыслитель в период создания и деятельности Яснополянской школы был убежден в том, что настоящему педагогу в осуществляемой им деятельности следует обеспечивать условия для свободного образования. Его суть автор понимал как передачу знания без целенаправленного сопровождения этого процесса воспитательным воздействием [3, с. 208]. Следовательно, логически взаимосвязанной с *личностью ученика как ценностного основания педагогической деятельности, ее ведущим аксиологическим приоритетом, трактовалась свобода, а значит, и стремление учителя к внутренней свободе, его соответствующее педагогическое самоопределение*.

Симптоматично, что, возвращаясь неоднократно в своих педагогических сочинениях к вопросу свободного образования, Л.Н. Толстой позднее считал религию единственным основанием подлинного признания всеми членами человеческого общества выдвинутой им идеи [3, с. 452]. Можно полагать, что от учителя в первую очередь требовалось религиозное восприятие смысла жизни как ведущее условие обоснованного выбора педагогических средств, отвечающих идее свободного развития личности в пространстве школьной жизни.

Ретроспективный анализ исследуемой проблемы позволяет утверждать, что значимым элементом в структуре педагогического профессионализма признавался **творческий потенциал** учителя. Так, Н.И. Пирогов считал *творческие потенции учителя определяющим фактором действительного прогресса в образовании*. По мнению мыслителя, предпринимавшиеся попытки реформирования образования по преимуществу не достигали проектируемых результатов, поскольку неизменно носили камеральную направленность, усиливая в данном контексте и регламентацию деятельности учителя. В связи с этим

предельно современным и в настоящее время представляется указание Н.И. Пирогова о том, что все нововведения в сфере образования должны обеспечивать «большой простор действию личности наставников», а не ограничиваться, например, как это имело место, только модернизацией школьных уставов [1, с. 179].

К.Д. Ушинский также акцентировал свое внимание на проблеме педагогического творчества. Такая идея звучала, например, в известном утверждении ученого о том, что педагогика не может быть названа наукой в строгом смысле этого понятия, а скорее является искусством [4, с. 239; 8, с. 14]. Эта широко известная в педагогическом сообществе позиция позволяет в контексте проблемы педагогического профессионализма учителя сделать некоторые предположения концептуального характера. Очевидно, во-первых, что квалификация педагогики как науки обуславливалась требованием к учителю опираться в профессиональной деятельности на положения и закономерности образования и развития личности, сформулированные на теоретическом уровне и подтвержденные опытным путем. Во-вторых, хотя это непосредственно К.Д. Ушинский и не подчеркивал, однако из контекста его размышлений следует, что он рассматривал *творчество учителя как принципиальное условие эффективной реализации им своего профессионального ресурса*. Поэтому, в-третьих, в различных, как правило, по целому ряду признаков конкретно-педагогических обстоятельства обращение учителя к одним и тем же методам и приемам *требовало от учителя их творческого осмысления и применения*, что позволяло в свою очередь отождествлять педагогическую деятельность с искусством. Все это позволяет предположить, что наличие способности к разграничению научного и творческого начала в деятельности учителя вполне можно рассматривать в качестве одного из важнейших признаков достижения им педагогического профессионализма.

Актуальность предположения о творчестве как важном критерии педагогического профессионализма следует из указания К.Д. Ушинского о феномене педагогического труда. Учитель, как отмечал мыслитель, непременно осуществляет свою деятельность при различных «обстоятельствах воспитания и воспитываемых личностей» [5, с. 55].

Интересной и важной в контексте обсуждения вопроса о значении творческого потенциала учителя представляется точка зрения К.Д. Ушинского о необходимости наличия в каждом учебном заведении присущей только ему особой духовно-творческой атмосферы. Эта атмосфера, по мнению ученого, формируется именно учителем. К.Д. Ушинский был убежден в том, что уникальный и неповторимый дух учебного заведения «живет не в стенах, не на бумаге, но в

характере большинства воспитателей и оттуда уже переходит в характер воспитанников» [5, с. 242]. Обоснование К.Д. Ушинским миссии учителя как носителя духовно-творческой атмосферы учебного заведения можно рассматривать как существенное уточнение дефиниции «педагогический профессионализм» в контексте значимых для учителя приоритетных личностных качеств.

Список литературы

1. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1952. 702 с.
2. Толстой Л.Н. О народном образовании // Сочинения графа Л.Н. Толстого: в 13 ч. Ч. 4: Педагогические статьи. М., 1903. С. 8–32.
3. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1989. 544 с.
4. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. 557 с.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч.: в 11 т. М.; Л., 1950. Т. 8. 774 с.

GENESIS AND DEVELOPMENT OF THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL PROFESSIONALISM OF A TEACHER IN THE WORKS OF RUSSIAN THINKERS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH CENTURY

I.D. Lelchitsy¹, A.V. Klimina²

¹Tver State University

²Moscow psycho-social university in Bryansk

The article studies the criteria of professionalism and competence of a teacher by means of historical and pedagogical interpretation of the ideas of the outstanding representatives of Russian education of the second half of the 19th century (N.I. Pirogov, K.D. Ushinsky, L.N. Tolstoy). The definitions of «pedagogical professionalism» are specified from the position of a modern methodological knowledge.

Keywords: *teacher, pedagogical professionalism of a teacher, competence of a teacher.*

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srka@mail.ru

КЛИМИНА Алла Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и информационных технологий, первый заместитель директора Филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске (г. Брянск, у. Дуки, 65), e-mail: alla@bfmpsi.ru

Научная библиотека ТвГУ