

Л. Э. Тенчурина

Проблемы подготовки инженеров-педагогов
в работах М. М. Рубинштейна

На начальном этапе развития системы специального педагогического образования* (1920-30-е гг.) в разработке теоретических основ подготовки педагогов для профтехнической школы приняли участие такие ученые - педагоги, как М. А. Алексинский, И. Ф. Анкудинов, С. Е. Гайсинович, А. Ф. Евстигнеев-Беляков, И. А. Каиров, С. Я. Купидонов, М. М. Рубинштейн, П. Н. Щамбирев и другие, давшие в своих трудах научное обоснование содержания и организационных форм подготовки преподавателей специальных дисциплин и инструкторов производственного обучения.

В данной статье предпринята попытка историко-логического анализа работ М. М. Рубинштейна, посвященных вопросам подготовки инженеров педагогов. Как показало изучение его сохранившихся трудов** (1-7), известный в 1920-е гг. ученый, автор научных работ по педагогике и психологии в некоторых из них подробно разрабатывал проблемы содержания и организации системы подготовки специальных педагогических кадров.

* Приведенный термин официально использовался в рассматриваемый период. Система специального педагогического образования включала подготовку педагогов профессионального образования по различным специальностям: инженеров-педагогов (технопедагогов), агрономов-педагогов, педагогов-экономистов, инструкторов производственного обучения и др.

** В 1930-е гг. М. М. Рубинштейн и некоторые другие педагоги, отстаивавшие академизм в организации учебного процесса в высшей школе и выступившие против сокращенных сроков обучения и отмены дипломов, подверглись репрессиям, будучи объявлены "врагами пролетаризации вузов". Поэтому есть основания считать, что часть работ М. М. Рубинштейна была уничтожена.

Наибольший интерес в этом плане представляет статья "Проблема инженера-педагога", опубликованная в 1928 г. [8]. В ней М. М. Рубинштейн, обосновывая значимость профессии инженера-педагога, обусловленную непрерывным ростом индустриальных и других профтехнических учебных заведений, открытием школ ФСУ (1921-1922 гг.) и ЦКМ (1923 г.), а также "профессионализацией" 2-й ступени трудовой школы (введением производственных уклонов с 1924 г.), подчеркивал, что "в рядах педагогов ему предстоит занять равноправное и очень заметное место" [8, с. 8].

Автор статьи показал несостоятельность взглядов тех, кто, исходя из ошибочного, но достаточно широко распространенного положения о том, что любой специалист (инженер, агроном и т. д.) в состоянии передать учащимся специальные знания, отрицал необходимость педагогической подготовки преподавателей специальных дисциплин. М. М. Рубинштейн доказывал, что в ходе специально организованной подготовки инженеров-педагогов должны решаться две взаимосвязанные задачи: 1) подготовка "образованного в своей специальности, знающего инженера", 2) подготовка педагога, владеющего необходимым для организации учебно-производственной и воспитательной работы объемом специальных педагогических знаний и умений. Следует стремиться гармонично сочетать эти задачи, но, подчеркивает автор анализируемой работы, "еще долго это стремление останется только регулирующей идеей, а не реальной задачей" [8, с. 20].

Обосновывая составляющие ("конституанты") подготовки инженера-педагога, М. М. Рубинштейн исходит из характеристики предстоящей ему деятельности, из перечня функциональных обязанностей его как специалиста. Несомненно, такой (выражаясь языком современной педагогики, деятельностный) подход был прогрессивным. По мнению М. М. Рубинштейна, инженер-педагог должен быть "образователем" (носителем общекультурных знаний), учителем (преподавателем), воспитателем, организатором, вместе с тем должен "не порывать связи с производством", "выполнять общественно-педагогическую миссию" (пропагандистские функции). Поэтому специальная педагогическая подготовка инженера-педагога должна включать, в первую очередь, философию и методологию технических наук, педагогику и историю педагогики, психологию, анатомо-физиологические сведения о человеке и гигиену, историю техники и ряд других знаний. На этой основе, считает М. М. Рубинштейн, должна развернуться общеметодическая подготов-

ка, связанная с анализом существующей системы образования и особенно профессионально-технической образовательной системы. Завершаться подготовочка должна изучением частнометодических вопросов, связанных с преподаванием отдельных специальных дисциплин. В процессе всей подготовки теория должна быть тесно связана с практикой, при этом автором подчеркивается особое значение тщательно и широко организованной практики.

Предполагавшиеся М. М. Рубинштейном содержание и последовательность подготовки преподавателей специальных дисциплин для профтехнических учебных заведений требовали особого организационного обеспечения. Однако прежде, чем предложить свой вариант организации обучения инженеров-педагогов, М. М. Рубинштейн подробно анализирует имевшиеся в то время пути их подготовки.

Первый - самый примитивный, но наиболее распространенный - предполагал, что инженер, кандидат в педагоги, может усвоить методические "премудрости", непосредственно включившись в педагогическую работу. "Практическое вхождение в педагогику" должно было осуществляться с помощью и под руководством более опытных коллег - преподавателей. Указанный путь "формирования" инженера-педагога, не имея ничего общего с подготовкой специалиста в прямом значении слова, сводился к грубо эмпирической форме "передачи - усвоения некоторого числа методических приемов"; в результате у такого "специалиста" совершенно отсутствовала теоретическая психолого-педагогическая база, "для него были смутными воспитательные цели и задачи" [8, с. 18]. Таким образом, заключает автор анализируемой статьи, рассмотренный путь не есть решение вопроса, это вынужденная, временная мера. Хотя, как замечает М. М. Рубинштейн в другой своей работе "Проблема учителя" (1927г.), "приток педагогов без достаточной педагогической подготовки нельзя рассматривать как скоро преходящее явление, можно с уверенностью утверждать, что оно долго еще будет встречаться в жизни" [7, с. 188]. (Заметим, что это действительно пророческие слова, подтвержденные историей профессионально-технической школы).

Второй также достаточно распространенной формой подготовки педагогов профессионального образования были педагогические курсы, организованные при специальных учебных заведениях. На курсы принимались лица, уже получившие специальное образование (техническое, сельскохозяйственное или др.) и в основном имеющие стаж работы на

производстве. Главным недостатком курсов, по мнению М. М. Рубинштейна, было то, что в их учебных планах нарушалась логика и последовательность изучения учебных дисциплин. В идеале, рассуждает автор работы, овладение предметами общепедагогического цикла должно обеспечивать фундамент для общеметодических вопросов, которые в свою очередь служат основой для частнометодической и практической подготовки преподавателя специализации. Однако в действительности из-за коротких сроков обучения (1-1,5 года) указанная последовательность не выдерживалась и предметы, составляющие три взаимосвязанных, но самостоятельных цикла, изучались параллельно, что несомненно снижало эффективность подготовки. Заботясь о высоком уровне подготавливаемых на курсах преподавателей теоретических специальных и общетехнических дисциплин, М. М. Рубинштейн подчеркивал, что указанные курсы должны создаваться, "настраиваться" только над высшими специальными учебными заведениями. В этом случае появлялась возможность максимально использовать не только материально-техническую базу, но и научно-педагогические кадры вузов.

Следует отметить, что в оценке М. М. Рубинштейном значения педагогических курсов как особой формы подготовки произошла заметная эволюция. Так, если в книге "Педагогика без педагогики" (1913 г.) он остро критиковал содержание и организацию обучения на педкурсах в 1900-е г. г., считая их невыгодными как с профессиональной, так и с экономической точки зрения [3], то в работах 1920-х гг., в частности в анализируемой нами статье, подготовка инженеров на педагогических курсах (в первую очередь, Высших педкурсах, открытых в 1924-25 г. г.) оценивается автором как одна из незаменимых (в условиях дефицита педагогических кадров), хотя и неосновных форм подготовки педагогов профессионального образования. Последнее свидетельствовало о том, что организация и уровень обучения на педкурсах, открытых во второй половине 1920-х г. г., значительно превосходили качество подготовки указанных кадров в 1900-е г. г.

Рассматривая возможные пути подготовки педагогов профессионального образования, М. М. Рубинштейн отклоняет идею создания специализированного высшего индустриально-педагогического учебного заведения, поскольку, по его мнению, "она построена на пагубной мысли, что для педагогики можно обойтись с пониженным инженерным образованием, такая подготовка не даст ни инженера, ни педагога в настоящей мере" [6, с. 281]. Главными, однако же важными составляющими про-

фессиональной компетентности инженера-педагога, как уже было отмечено, М. М. Рубинштейн считал полноценные знания и умения как в специальной (технической) области, так и в области образования и воспитания: "То, что инженер становится педагогом, ни в какой мере не принимает требований к его специальному образованию; педагогическая работа есть только особая форма использования его специальных знаний, но эти специальные знания должны быть даны в основательной степени" [8, с. 25].

В качестве перспективной, максимально соответствующей специфике инженерно-педагогической деятельности формы подготовки педагогов профессионального образования М. М. Рубинштейн предлагает организацию во всех втузах межфакультетских педагогических отделений.

Рассмотрим более подробно, как мыслилась эта подготовка. По проекту М. М. Рубинштейна, на межфакультетском дополнительном педагогическом отделении могли обучаться, начиная с 1У (III) курса, те студенты основных факультетов втуза, которые изъявили желание получить дополнительную к инженерной педагогическую специальность. Организацию обучения на межфакультетских отделениях втузов должны обеспечивать специально созданные кафедры педагогики (методики, психологии). Переход студента с курса на курс на основном факультете не зависел от его "продвинутости" на межфакультетском отделении, но само педагогическое отделение могло переводить студента от одного этапа обучения к другому только считаясь с тем, что он и на основном факультете выполнил учебный план.

Предложенный М. М. Рубинштейном [8, с. 27] примерный план обучения на межфакультетском педагогическом отделении, рассчитанный на три года, имел следующий вид (табл.):

Примерный учебный план
3-годичного межкафедрытского педагогического отделения

Наименование учебных предметов, циклов	Кол-во часов в неделю в полугодиях:	
	1	2
1 год		
Анатомо-физиологическое введение, гигиена, психофизиология подростка	4	-
Педагогическая психология, экспериментальная педагогика	-	4
Социальная педагогика (историческое введение)	1	1
Итого	5	5
II год		
Социальная педагогика (основы, система, исследование)	4	2
Педагогика профтехнического образования ...	2	8
Общая методика (в дополнение к плану ГУСа)	2	-
Итого	8	8
III год		
Специальная методика	8	-
Практикум в техникумах	-	8
Семинарий и практикум по дополнительному циклу	4	4
Итого	12	12

Главное достоинство предлагаемого проекта организации подготовки специальных педагогических кадров его автор видел в том, что в течение 3-летнего обучения на межфакультетском отделении представлялась возможность логически последовательного прохождения и углубленной проработки учебных предметов психолого-педагогического, общеметодического и частнометодического циклов в тесной взаимосвязи теории с практикой (то, чего не удавалось достигнуть в полной мере на краткосрочных педагогических курсах).

Предвидя возражения в том, что учеба на межфакультетском отделении - это дополнительная нагрузка на и без того перегруженного студента, М. М. Рубинштейн считал необходимым и возможным разрешить данную проблему следующим образом: предоставить студенту, обучающемуся на педагогическом отделении, дополнительный год, который будет фактически распределен на несколько курсов. Тогда, к примеру, при поступлении на межфакультетское отделение студента 1У курса в его распоряжении - при обычном 5-летнем сроке обучения - будет не два, а три года, которые ему позволят основательно и в надлежащей последовательности проработать как основной - технический, так и дополнительный - психолого-педагогический - курсы.

Завершая историко-логический анализ работ М. М. Рубинштейна, необходимо в качестве принципиальных положений, характеризующих его позицию по проблемам специального педагогического образования, выделить следующие:

1) М. М. Рубинштейном была обоснована необходимость специальной подготовки для преподавателя профтехнической школы; на основе деятельностного подхода были определены составляющие ("конституанты") педагогической подготовки инженера-педагога;

2) наиболее перспективной формой подготовки с учетом специфики профессии инженера-педагога М. М. Рубинштейн называл межфакультетские педагогические отделения (кафедры) в отраслевых вузах; им были определены организационные принципы деятельности межфакультетских отделений, разработан примерный учебный план педагогического отделения;

3) наряду с указанной формой подготовки преподавателей специальности, по мнению М. М. Рубинштейна, должны были сохраняться в качестве временно-дополнительные формы - в условиях сложившегося в 1920-х гг. дефицита педагогических кадров - подготовка на

курса-надстройках, а также привлечение специалистов с производства (с непосредственным, без специальной подготовки, включением их в педагогическую работу);

4) обучение инженеров-педагогов в специализированном высшем педагогическом заведении как возможная организационная форма подготовки педагогов для профессиональной школы М. М. Рубинштейном отвергалась, так не обеспечивало подготовки ни грамотного инженера, ни хорошего педагога.

Последнее из сформулированных в работах М. М. Рубинштейна положений носило переходящий характер, поскольку было выдвинуто в условиях введения сокращенных сроков обучения (до 3,5 - 3 лет в педагогических и технических и до 3-2,5 лет в сельскохозяйственных вузах), и оказалось, как показала история школы, несостоятельным уже в конце 1920-х - начале 1930-х гг. открывался ряд специализированных высших педагогических учебных заведений по подготовке педагогов профессионального образования, в том числе Московский им. К. Либкнехта, Свердловский и Сормовский индустриально-педагогические, Новоаппонский, Ленинградский и Саратовский агропедагогические и другие институты.

Признавая ошибочность позиции, занятой М. М. Рубинштейном по вопросу организации специализированных педагогических учебных заведений, следует, однако, подчеркнуть, что многие теоретические выводы и практические рекомендации, сформулированные им в 1920-е гг., имели важное значение для развития и совершенствования специального педагогического образования не только на этапе его становления, но и в последующие периоды. Некоторые из этих выводов (в частности, тезис о равной значимости специальной /производственной/ и педагогической составляющих подготовки преподавателя специдисциплин и принцип определения содержания и последовательности его подготовки на основе деятельностного подхода и др.) останутся актуальными и на сегодняшнем этапе развития системы подготовки педагогов профессионального образования, когда наряду с уже "устоявшимся" инженерно-агропедагогическим образованием начинают возрастать экономико-педагогическое, медико-педагогическое и некоторые другие виды специального педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Рубинштейн М. М. Основная идея педагогического образования// Пед. мысль. - 1923. - N 4. - С. 17-27.
2. Рубинштейн М. М. Основы общей методики. - М.: ВПК при МВТУ, 1928. - 176 с.
3. Рубинштейн М. М. Педагоги без педагогики. - М., 1913. - 16 с.
4. Рубинштейн М. М. Педагогическая психология в связи с общей педагогикой. - М.: Мир, 1927. - 311 с.
5. Рубинштейн М. М. Педагогическое образование. - М.; Л., 1927. - 175 с.
6. Рубинштейн М. М. Проблема инженера-педагога// Инженер-педагог: Сб. / Под ред. А. Ф. Евстигнеева-Белякова, М. М. Рубинштейна. - М.: ВПК при МВТУ, 1928. - С. 1-28.
7. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. - М.; Л., 1927. - 176 с.