

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 371 (09)

Н. И. Мазурчук

## СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ТРАКТОВКЕ ВЗГЛЯДОВ ДЕЯТЕЛЕЙ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ XVIII ВЕКА НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ

*Аннотация.* В статье представлена современная трактовка взглядов деятелей отечественного образования XVIII в. на профессионально-педагогические качества учителя. Потребность в такой интерпретации вызвана вхождением страны в мировое образовательное пространство и необходимостью сохранения национального своеобразия в отечественном профессиональном образовании.

*Ключевые слова:* профессионально-педагогические качества учителя, деятели отечественного образования, парадигмально-идеологический и эксклюзивно-гуманистический подходы, образовательная парадигма.

*Abstract.* The paper describes modern approaches to the interpretation of the XVIII century Russian educationalists' views on the teacher's professional pedagogical skills, brought about by Russia's joining the world educational environment, on the one hand, and the necessity of keeping national educational traditions, on the other.

*Index terms:* teacher's professional pedagogical skills, Russian educationalists, paradigm and ideological approach, exclusive and humanistic approach, educational paradigm.

К числу вопросов, нуждающихся в уточнении с учетом потребностей времени, относится и проблема трактовки взглядов деятелей отечественного образования. Эти потребности определяются несколькими основными факторами – преобразованиями, происходящими в обществе в целом, задачами и общими тенденциями развития науки, запросами педагогической теории и практики, внутренней логикой эволюции историко-педагогического знания. Одним из важных аспектов, который следует осветить, является историко-педагогическое раскрытие взглядов деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя.

В период социально-экономических и общественно-политических перемен наблюдается рост требований общества к профессионально-педагогическим качествам учителя, обеспечивающим организацию образовательного процесса в соответствии с международными стандартами.

Понятие «профессионально-педагогические качества учителя», широко употребляемое в практике, не имеет однозначного определения в категориальном аппарате педагогики и других гуманитарных областях. В социокультурном и педагогическом проблемном полях относительно его существуют различные взгляды, подходы, трактовки, эволюционировавшие на протяжении нескольких веков, многие из которых не только не утратили своей актуальности, но, по мнению М. Н. Дудиной, оказались востребованы новой образовательной парадигмой. Поэтому существует необходимость рассмотреть современные требования к профессионально-педагогическим качествам учителя, обратившись к накопленному в истории отечественного образования ценному опыту и не игнорируя те особенности, которые составляют присущую России оригинальность. Не случайно З. И. Равкин справедливо отмечает, что для того, чтобы проникнуть в сущность изучаемого явления, познать подлинный закон его развития, необходимо исследовать историю его возникновения и развития [10].

Надо признать, что в историко-педагогических исследованиях, посвященных анализу наследия деятелей отечественного образования в области профессионально-педагогических качеств учителя, чаще всего прослеживается односторонний подход – классовый, основанный на разделении по принципу «прогрессивный – реакционный». Следование такому подходу значительно снижает значимость этих работ. Необходимо также отметить, что деятели отечественного образования – это, во-первых, организаторы образования и научных исследований обучения и воспитания, в прямой или косвенной форме воплотившие гуманистические идеи на практике. Имеется в виду не их официальный статус, а тот преобразующий потенциал, который они реализовали в различных видах общественной и творческой деятельности. Во-вторых, это фигуры самобытные и многогранные. Следовательно, и выбор теоретического подхода к объяснению их педагогических воззрений должен осуществляться с учетом его социальной и культурной детерминированности и его познавательных возможностей.

Поскольку, как отмечает З. И. Равкин, историческое исследование в целом и изучение взглядов выдающихся деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя в частности есть рассказ о двух Временах – времени, о котором ведется повествование, и времени самого исследователя, освещение истории данного предмета должно даваться на уровне современной теории рассматриваемого вопроса [10]. Такая задача требует сочетания логического и исторического способов трактовки материала.

Методологии логического и исторического познания посвящены работы Б. А. Грушина, С. В. Добрянова, Э. В. Ильенкова, Ф. Ф. Королева, З. И. Равкина, М. М. Розенталя и др.

Вопрос о соотношении этих двух способов познания относится, как отмечает Ф. Ф. Королев, к числу имеющих большое методологическое значение для многих, если не для всех социальных наук. Понимание этого вопроса, правильное применение логического и исторического методов исследования в их единстве особенно важны и для педагогики, где нередко наблюдается отрыв логического от исторического метода в историко-педагогических исследованиях [7].

Так, рассматривая «логическое» и «историческое» как философские категории, З. И. Равкин подчеркивает, что первое производно от второго, является мыслительной формой его отражения. В логическом познании находит отражение процесс исторического развития вещей и явлений.

Таким образом, с философской точки зрения, под историческим понимают движение предмета, под логическим – отражение этого предмета в мышлении человека. Их соотношение представляет собой проблему закономерностей движения теоретического (логического) мышления, исследующего объективные процессы исторического развития предмета. Единство исторического и логического выражается в том, что оба суть генетические способы, раскрывающие генезис, развитие предмета; формы одного и того же диалектического метода [9].

С педагогической точки зрения, рассматривая вопрос о соотношении логического и исторического применительно к исследованию взглядов выдающихся деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя, следует подчеркнуть, что недопустимо отождествление этих понятий.

По мнению З. И. Равкина, логический метод более перспективен в качестве основы педагогических исследований, чем исторический. Последний, безусловно, имеет свои преимущества, но по мере развития науки он становится менее удобным из-за накопления огромного количества информации, получаемой в разные временные периоды развития самой вещи и ее познания [10].

При этом логический способ изложения становится все более необходимым и возможным, так как позволяет представить ход открытий в виде прямой линии. Не отбрасывая достижений исторического метода исследования, он сокращает движение знания к его окончательному результату и позволяет сократить историю познания от исходной до конечной (в данный момент) его точки [10].

С вопросом о соотношении логического и исторического познания тесно связан и другой – о трактовке взглядов деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя, основанной на иных, отчасти давно известных, но недостаточно используе-

мых в исследованиях по этой проблеме методологических концепциях. В ряду этих концепций находятся цивилизационная, культурологическая, аксиологическая, эксклюзивно-гуманистическая, парадигмально-идеологическая (А. С. Белкин, В. И. Беляев, Э. Д. Днепров, С. Ф. Егоров, Н. А. Константинов, Г. Б. Корнетов, О. Е. Кошелева, В. П. Тугаринов, И. Е. Шкабра и др.). Рассмотрим их подробнее.

Эволюция истории педагогики как отрасли знаний, проблемы, стоящие перед ней, принципы, на которые она опирается, достижения комплекса наук о человеке и обществе, вместе взятые, побуждают к осмыслению взглядов деятелей отечественного образования с точки зрения цивилизационного подхода. Данный подход в рассматриваемом аспекте – это способ осмысления педагогических воззрений, основанный на понимании истории как типологического многообразия социокультурных динамик и форм жизнедеятельности людей. Анализ взглядов деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя проводится с учетом специфики принятых в данных типах обществ социальных и культурных образцов и акцентирует внимание на вычлениении обусловленных ими стереотипов постановки и решения рассматриваемых педагогических проблем [3, 6]. Кроме того, интеграционные процессы, протекающие в современном мире, со всей остротой ставят на повестку дня вопрос о судьбе самобытных педагогических традиций в области профессионально-педагогических качеств учителя, корни которых уходят в глубь веков, о перспективах их взаимодействия и развития в новых исторических условиях. В сложившихся условиях цивилизационный подход способен обеспечить теоретическую целостность видения этой проблемы в масштабах мирового историко-педагогического процесса.

Согласно культурологической концепции культура рассматривается в качестве социально-антропологического и собственно педагогического явления. Это позволяет изучать педагогическую деятельность и профессионально-педагогические качества учителя, обеспечивающие эффективность этой деятельности, на общекультурном фоне, исследовать ее факты и явления в русле интеграции педагогики и культуры. Культурологический подход, по мнению В. И. Беляева, является одним из наиболее перспективных в историко-педагогических исследованиях, так как, опираясь на приоритет общечеловеческих характеристик, открывает путь для глубокого рассмотрения явлений в их ретроспективе, помогает выявить связи изучаемых явлений с настоящим и будущим и, таким образом, осуществить прогностическую функцию исследования [3]. Это поднимает уровень объективности полученных данных, ибо собственно педагогическое явление, взятое в контексте социокультурных характеристик, на широ-

ком фоне культурной жизни, позволяет проследить тенденции развития его ценностных ориентиров.

С культурологическим тесно связан аксиологический подход, утверждающий, что человек действует в координатах национальных и общечеловеческих ценностей [3]. Изучение эволюции педагогических воззрений деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя в таком ракурсе позволяет анализировать возникновение и развитие рассматриваемого педагогического явления не только на уровне личности, но и в совокупности с конкретно-историческими реалиями. Именно аксиологические основания создают условия для жизненного выбора человека, решившего стать за учительский стол, – выбора, основанного на сформировавшейся потребности в служении народу, позволяющего впоследствии максимально реализовать свой творческий потенциал в работе с детьми.

Ценностный подход помогает рассматривать проблему профессионально-педагогических качеств учителя с позиций основных задач гуманизации педагогического процесса. Среди ведущих тенденций развития данный подход во всем мире выступает как генеральное направление.

Тесно связаны с аксиологическим эксклюзивно-гуманистический и парадигмально-идеологический подходы [2]. Эксклюзивно-гуманистический предполагает рассмотрение только тех взглядов выдающихся деятелей отечественного образования, которые имеют в своей основе гуманистические черты, носят надклассовый характер и помогают найти истинно ценностные основания новой образовательной парадигмы.

Парадигмально-идеологический подход позволяет рассматривать взгляды выдающихся деятелей отечественного образования на профессионально-педагогические качества учителя сквозь призму ведущей образовательной парадигмы – социально значимой идеи общества, определяющей отношение общества к образованию, к личности в образовательном процессе.

Следует отметить, что методологические подходы к трактовке взглядов выдающихся деятелей отечественного образования не противопоставляются друг другу. Составляющая основу каждого подхода концепция представляет собой лишь одно из направлений целостного исследования, и только их совокупность дает возможность приблизиться к более полной исторической реставрации изучаемого педагогического явления.

Так, стремление разобраться в историческом развитии профессионально-педагогических качеств учителя на основе современной методологии историко-педагогического познания уводит нас в далекий XVIII в., который не только имеет собственную, свойственную ему, культурную ценность, но и дает почву для будущих «всходов». Однако, задыхаясь

в проблемах современной культуры, как справедливо отмечает Е. Кошелева [9], мы утрачиваем возможность диалога с прошлым, говорим как бы сами с собой, забывая о сделанных в этом направлении теоретических и практических усилиях И. Т. Посошкова, Ф. Прокоповича, В. Н. Татищева и других деятелей образования. Осознавая, что их взгляды имеют весьма опосредованное отношение к современной гуманной педагогике, мы полагаем, что их прочтение с позиции новой методологии познания позволит отыскать корни решения рассматриваемой историко-педагогической проблемы.

Уместно обратиться к известным историческим фактам XVIII в. и вспомнить, что это один из переломных периодов в истории отечественного образования. Новое рационалистическое мирозерцание, захватывает целые круги в таких слоях русского общества, интересы которых начинают со второй четверти XVIII в. задавать господствующий тон государственной и культурной жизни. Развивается светская школа. Делается попытка организовать государственную систему народного образования. Впервые разрабатываются в теории и применяются на практике основы светского обучения и воспитания детей.

В первой половине XVIII столетия зарождение взглядов на профессионально-педагогические качества учителя происходит в условиях социальных преобразований, осуществляемых первоначально Петром I (1672–1725). Как известно, реформатор повсеместно использовал иностранных специалистов. Безусловно, заложенные в сознании иностранных учителей аксиологические постулаты вызывают иное понимание целей обучения и воспитания, сути личности и деятельности учителя. Характерной чертой учителя является самоуверенность, надменность, обостренное самолюбие, пренебрежительное отношение к другим людям, недооценка их способностей и возможностей, требование слепого повиновения.

В условиях вынужденной «специализации» потребности практической жизни берут сильный перевес над потребностями духовными. Сказанное усиливает тот факт, что во взглядах Петра I на профессионально-педагогические качества учителя наблюдается, говоря современным языком, приоритетность идей о просвещенности учителя, точнее одной из ее составляющих – широкой эрудиции. Сейчас при стремительном нарастании деструктивных тенденций в культуре и образовании, трансформации учебных заведений в производственные учреждения, предоставляющие «образовательные услуги» населению, недостаточно и даже крайне одномерно оценивать учителя подобным образом.

Следует отметить глубокое понимание проблемы профессионально-педагогических качеств учителя видным публицистом и экономистом первой

четверти XVIII столетия И. Т. Посошковым (1652–1726). Несмотря на то, что он выступал как идеолог нарождающейся буржуазии, вопросы образования и личности учителя в образовательном процессе у него представлены как составная часть своих общественно-экономических проектов.

Характеризуя взгляды И. Т. Посошкова на профессионально-педагогические качества учителя, необходимо обратить внимание на четко прослеживающиеся два этапа его «интеллектуальной биографии» (Н. Д. Наумов).

На первом этапе в ряде его сочинений, и прежде всего в «Завещании отеческом к сыну своему» (1705), отражается понимание профессионально-педагогических качеств учителя в духе «ветхозаветной по своей сути» (П. Ф. Каптерев) авторитарно-репрессивной системы воспитания: эффективность педагогической деятельности обеспечивает умение учителя подчинить ученика своей воле, широкое использование метода принуждения.

В. И. Смирнов и Л. В. Смирнова рассматривают принуждение как воздействие на ученика силой категорического требования, облеченного в форму приказа; требования-императива, предполагающего суровое наказание за его неисполнение или ненадлежащее исполнение [11].

Несмотря на это, современные подходы к историко-педагогическим исследованиям позволяют трактовать позиции И. Т. Посошкова сквозь призму гуманного отношения к ребенку, желания помочь ему преодолеть определенные барьеры, самореализоваться и самоутвердиться. Так, идея об указанном выше умении учителя вызвана стремлением к обеспечению ученику успеха в обучении. Если исходить из того, что «успех как достижение определенных результатов приходит к человеку не потому, что он к этим результатам стремится, а под давлением внешних требований» [11, с. 145], то по-иному видится личность самого автора и его позиция в рассматриваемом аспекте. С. И. Гессен считал, что «принуждение, подлинный корень, который следует искать не вне ребенка, а в нем самом, может быть уничтожено опять-таки путем воспитания в человеке внутренней силы, могущей противостоять всякому принуждению, а не путем простой отмены принуждения, по необходимости всегда частичной» [4, с. 61]. В этой связи «принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающимся не свободным, а рабом принуждения. Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования» [Там же], а следовательно, и учителя как основного субъекта образования.

Однако если принять за основу, что успех – это «переживание состояния радости, удовлетворения от того, что результат, к которому личность стремилась в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами (с уровнем притязаний), либо превзошел их» [1, с. 31], то взгляды И. Т. Посошкова все-таки имеют авторитарно-репрессивную окраску.

Второй этап интеллектуальной биографии педагога характеризуется наиболее выраженной гуманистической направленностью его взглядов на профессионально-педагогические качества учителя. Красной линией в «Книге о скудости и богатстве» (1721–1724) проходит идея о гуманной и гуманистической мотивации учителя во всех сферах жизни и деятельности [6].

Гуманистическое наполнение его идей перекликается с современными образовательными концепциями: личностно-ориентированным подходом в обучении и воспитании ребенка, возрастной педагогикой, педагогикой сотрудничества (И. С. Якиманская, А. С. Белкин, Е. В. Коротаева).

Зарождающиеся в трудах И. Т. Посошкова воззрения об ориентированности учителя на признание ценности личности ученика, имеющего свои индивидуальные особенности, обращении к мотивационно-потребностной сфере ребенка, актуализации мотивационных ресурсов учения на основе изучения индивидуальных особенностей ученика развиваются Ф. Прокоповичем. При этом они качественно обогащаются.

Ф. Прокопович (1681–1736), видный церковный и общественный деятель, будучи сподвижником Петра I, Главой Ученой дружины (возникшее после смерти Петра объединение прогрессивных писателей-просветителей), проводит реформы в области церковной политики, духовного и светского воспитания. Приступив к разработке программы нового школьного обучения в 1721 г., Ф. Прокопович развивает идею об умении учителя сформировать у учеников представления о животворной силе учения, вызвать у них интерес к учению и познанию. А его идеи об интегрировании учебного материала, о систематизированном, а не фрагментарном его изложении, практической направленности содержания образования, об использовании наглядности в процессе обучения впоследствии рассматриваются как исходные положения, как своего рода связующее звено, мост, соединяющий педагогическую теорию и практику (В. И. Загвязинский). Принимая за основу определение о том, что «качество обучения во многом зависит от мастерства учителя», нельзя не признать вклад идей Ф. Прокоповича в процесс формирования требований к учителю – императивной системы качеств личности учителя, определяющих успешность педагогической деятельности.

Говоря о взглядах выдающихся деятелей отечественного образования первой половины XVIII в. на интересующие нас аспекты, следует обратиться к педагогическим позициям В. Н. Татищева (1686–1750), ученого, общественного и государственного деятеля, который для сохранения самобытной отечественной культуры пересматривал требования к личности учителя, его личным и профессиональным качествам.

В. Н. Татищев осознавал, что «социальное лицо» русского учительства, представленного в основном офицерами и лицами духовного звания,

основными воспитательными приемами которых являются различные наказания, в особенности лоза или розги, требует немедленной коррективы. В этой связи В. Н. Татищев в своей работе «Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ», развивая идею Ф. Прокоповича о соответствии профессионально-педагогических качеств учителя требованиям педагогической деятельности, отмечает, что «частью о науке, частью и состоянии их смотреть нужно» [12, с. 154], так как «не всякой ученой к научению других есть способен», особенно не способны к научению «люди свирепаго и продерзкаго нрава» [13, с. 118]. Позже, в 1736 г., в «Инструкции учителям школ при уральских заводах» В. Н. Татищев окончательно приходит к выводу о том, что «учитель есть человек, которой детей читать и писать или иным каким наукам и познанию полезных правил жизни человеческой обучает, и для того, он яко отец им обский вместо многих родителей» [13, с. 235]. Он должен быть «не блудник», «не крадлив», «чтоб своим добрым и честным житием был им образец, ибо в противном случае как пред Божиим судом ответствен за всякое преступление и соблазн должен» [13, с. 236].

Являясь примером для своих учеников, считает ученый, учитель приучает «учеников своих к чистоте, дабы никто не умывшись и не чesавшись или с необрезанными ногтями, в школу не явился» [13, с. 240]. Он обучает их «...честно говорить, кланяться, старейших почитать словом и местом», причем надлежит этому следовать не только в школе, но и дома. Учителю также следует пресекать непристойные игры, которые ученикам вредны, например городки, бабки, так как от этих игр «будет рука трястися», или в кулачки: «от того может потерять глаз или оглохнуть» или «убыточные игры яко карты» [7, с. 240].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что процесс исторического развития взглядов деятелей отечественного образования XVIII в. на профессионально-педагогические качества учителя, долгий, мучительный и противоречивый, имел тем не менее положительный результат. С позиции современных подходов: цивилизационного, культурологического, аксиологического, эксклюзивно-гуманистического, парадигмально-идеологического – идеи И. Т. Посошкова, Ф. Прокоповича, В. Н. Татищева представляют генезис профессионально-педагогических качеств учителя, его эволюцию от «ветхозаветного» (П. Ф. Каптерев), домостроевского мировоззрения до первых ростков педагогики гуманной. Творческое использование современных подходов к трактовке воззрений деятелей отечественного образования, придерживающихся принципа соответствия логического историческому, позволит учесть и мобилизовать рассматриваемые идеи, выводы о профессионально-педагогических качествах учителя, сложившиеся в начале XVIII в., и поставить их на службу современной науке об образовании.

### Литература

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать. М.: Просвещение, 1991.
2. Белкин А. С. Идеология, методология, научный аппарат историко-педагогического исследования. Н. Тагил: НГСПА, 2005.
3. Беляев В. И. Современные подходы в историко-педагогических исследованиях // Педагогика. 1999. № 6.
4. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995.
5. Дудина М. Н. Педагогика, андрагогика, акмеология: вопросы преемственности и взаимосвязи // Образование и наука. Изв. УРО РАО. 2008. № 5 (53). С. 3–11.
6. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: Цивилизационный подход // Педагогика. 1985. № 3.
7. Королев Ф. Ф. Логическое и историческое в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. 1970. № 3.
8. Посошков И. Т. Книга о скудости и богатстве. М., 1951.
9. Кошелева Е. Заметки об историко-педагогическом исследовании // Сов. педагогика. 1991. № 6.
10. Равкин З. И. Логическое и историческое в проблемных исследованиях по истории советской школы и педагогики // Сов. педагогика. 1970. № 9.
11. Смирнов В. И., Смирнова Л. В. Учить с верным успехом: наставления учителю, которые можно обнаружить, листая старые книги по педагогике: пособие для тех, кто изучает дидактику и учит детей / Нижнетагильский гос. пед. ин-т. Н. Тагил, 2000.
12. Татищев В. Н. Разговор двух приятелей о пользе наук и училищ. М., 1887.
13. Татищев В. Н. Избранные произведения. Л., 1979.
14. Татищев В. Н. Записки. Письма. 1717–1750 гг. М., 1990.