

Пахомова Т.Г.

аспірант

Уманського державного

педагогічного університету

імені Павла Тичини

**ПЕРЕПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ
ЙОГО ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
(ТЕОРЕТИЧНІ ПОШУКИ 20-х РОКІВ ХХ СТОЛІТТЯ)**

У статті йдеться про перепідготовку вчителя в контексті його особистісно-професійного становлення в 20-х роках ХХ століття.

The article considers retraining teachers in the context of their individual and professional making in the 20-s of the twentieth century.

Актуальність проблеми. В історії розвитку вітчизняної освіти особливий період становлять 20-30-ті роки ХХ ст., коли державна національна політика «сприяла інтелектуальному розвитку нації, запроваджувала навчання рідною мовою у школах та вузах» [7, 8], що зумовлювало необхідність перепідготовки працюючих учителів у контексті існуючих реалій. Підтвердження цьому знаходимо в численних публікаціях, що з'являлися у заявлений період на шпальтах часописів, автори яких розглядали різні аспекти перепідготовки працюючих педагогічних працівників.

Осмилення історико-педагогічних матеріалів, присвячених різнобічному розгляду питань перепідготовки вчителів у 20-30-ті рр. ХХ ст. сприятиме, на нашу думку, винайденню способів і шляхів оптимізації цього процесу в умовах сьогодення.

Стан розробки проблеми. Найбільш активно до висвітлення цих питань залучалися М. Зотін, О. Мандрика, І. Соколянський, О. Попов, Е. Равич-Щербо, Я. Чепігата та ін.

Серед сучасних дослідників, які приділяють увагу розгляду змісту, форм і методів перепідготовки вчителів протягом 20-30-х рр. слід назвати Н. Дем'яненко, В. Майбороду, А. Пугач, Л. Сігаєву, О. Сухомлинську та ін.

Мета статті – проаналізувати погляди науковців, які зверталися до розкриття сутності «образу» вчителя як передумови його ефективної перепідготовки у 20-ті роки ХХ ст.

Виклад основного матеріалу. Звернення до історико-педагогічних джерел засвідчує, що вагомим чинником, який зумовив посилення інтересу до перепідготовки вчителів у 20-30 рр. ХХ ст., було прагнення центрального органу управління освітою – Наркомосу України – реалізувати на практиці принцип загальності навчання. Його втілення «вимагало різкого збільшення кількості шкіл і, як наслідок, такого ж збільшення кількості вчителів» [11, 74].

Іншим чинником активізації наукових розвідок у цьому аспекті став той факт, що реалії соціалістичної революції 1917 р. не набули позитивного сприйняття більшою частиною педагогів, які, по суті, відмовилися співпрацювати з новою владою. Це призвело до того, що тогочасний «учитель був однією з основних завад на шляху реформи старої школи» [11, 74]. Зустрівши з надією Лютневу революцію, в якій велика «маса вчительства побачила втілення своїх соціально-політичних прагнень», вони негативно поставилися до жовтневого перевороту, вбачаючи в ньому передумову узурпації влади. Як наслідок, за часів революції найбільш кваліфіковані вчителі залишили освітню справу і «пішли в пошуках більш теплого місця». Натомість школи почали заповнюватися «елементами, котрі нічого спільного зі справою освіти не мали, яким після краху в житті на інших шляхах, не залишалося іншого шляху» [10, 12].

Це призвело до того, що в 1921/22 навчальному році в 15 793 навчально-виховних закладах України працювало 489 346 учителів, з-поміж яких лише 4 035 (9%) мали вищу й незакінчену вищу освіту; 12 403 (29%) – спеціальну педагогічну [5, 39].

Оскільки саме вчитель, зважаючи на особливості його професійно-педагогічної діяльності, володів найбільш потужними можливостями впливу на світогляд, моральні й політичні переконання молодого покоління, було взято курс на його всебічне перевиховання. У цьому вбачалося як культурно-освітнє й народногосподарське, так і провідне соціально-політичне завдання. Тобто, «оновлення шкільної справи безпосередньо залежало від особи вчителя» [11, 74].

Зважаючи на окреслені вище завдання, що їх висував перед собою

Наркомос України, спробуємо з'ясувати, яким же тогочасні науковці уявляли собі справжнього вчителя, в чому вбачали сутність його професійної діяльності.

Розпочинаючи такий огляд, відразу зазначимо, що педагогічна теорія в період 20-30-х рр. не відзначалася єдністю думки щодо цих питань. Значного поширення набула течія, послідовники якої стояли на позиціях надання пріоритетної уваги формуванню в учителя особистісних якостей. Спираючись на науковий доробок зарубіжних учених Е. Кей, Лінде та ін., науковці (М. Гармсен, Я. Мамонтов, Л. Раскін та ін.) підходили до розгляду педагогічної діяльності як своєрідного мистецтва. Вони відстоювали думку про те, що підготовка і перепідготовка вчителя не повинна передбачати будь-якого тиску на нього, не примушувати опановувати готові рецепти педагогічних дій. Натомість, слід створювати умови, які забезпечували б розвиток у вчителя педагогічних здібностей і професійних якостей, художніх і прикладних умінь, педагогічної творчості. При цьому творчість розумілася як «поєднання різноманітних методів роботи, вільний їх вибір і застосування в конкретному навчально-виховному процесі», «вміння вчителя правильно виражати свої почуття та емоції, володіти широким спектром художніх та інших професійно важливих умінь, доцільно використовувати музику, пісню, малювання, ліплення тощо для вдосконалення педагогічної діяльності, проявляти здібності певного самовиявлення й умілого самопізнання» [1, 247, 265].

Яскравим послідовником таких поглядів був Я. Мамонтов. Обстоюючи їх слушність, він, водночас, визначав провідні характеристики вчителя, які значною мірою знижують ефект педагогічної діяльності. З цього приводу педагог писав: «Вельми розповсюдженим є тип учителя, перевантаженого педагогікою і все-таки без суцільного педагогічного світогляду. Це або фанатики педагогічного експерименталізму, або конденсатори різноманітних педагогічних ідей, що не переймаються їхньою логічною координацією і філософською завершеністю» [6, 3]. Вчителі такого типу, стверджував Я. Мамонтов, «викладають спеціальні «предмети» з твердим переконанням, ніби-то педагогічна підготовка вичерпується ґрунтовним знанням відповідного дидактичного матеріалу та належної до нього «предметової методики» [6, 3].

На противагу такому типу Я. Мамонтов відстоював позицію, згідно з якою головною рисою вчителя має бути налаштованість на творчу діяльність, провідну умову якої він убачав у свідомій цільовій настанові, що виявляється в «аспекті того чи іншого світогляду, тієї чи іншої соціальної настанови педагога». Саме така настанова є тим «моментом, який насамперед зумовлює

творчий характер педагогічної роботи і веде від «педагога без педагогіки» і вузьких експериментаторів до педагогів-будівничих нового життя» [6, 4]. Для цього вчитель повинен мати такі якості, як широка вольнолюбність (служіння тільки тим завданням, які виникають у нього самого); вміння бачити свою діяльність у перспективі «великої творчої панорами»; новаторство, боротьба з педантизмом і рутинерством; постійне самовдосконалення – перебування у ролі «вічного студента»; громадянськість і демократичність.

Цікаві думки щодо сутності змісту перепідготовки вчителів висловлював М. Зотін. На його думку, ця робота мала спрямовуватися, по-перше, на створення вчителя, який «не тільки володіє знаннями, науковою методою і потрібними технічними навичками, а й певною спрямованістю свідомості» [2, 56]. По-друге, – на те, щоб зорієнтувати вчителя не лише на виконання викладацьких функцій, а й організаційних, сформувані з нього «керівника навчання» [2, 57]. І, по-третє, – на забезпечення усвідомлення вчителем необхідності не лише дослідницького аспекту своєї діяльності, а передовсім необхідності практичної реалізації набутих теоретичних знань у повсякденній роботі з учнями, тобто, на забезпечення «зв'язку теоретичних знань з практичними вміннями» [2, 57]. При цьому М. Зотін наполягав на тому, що «не існує сенсу вести мову про ідеального вчителя, слід вести мову про вчителя-середняка» [2, 57].

Аналізуючи сутність підготовки вчителів, яка здійснювалася на педкурсах, М. Зотін наголошував на необхідності створення умов для засвоєння ними того факту, що вчитель на селі є першою найкваліфікованішою культурною силою. Тому він повинен уміти керувати педагогічним процесом, бути педагогом-практиком, здібним до творчої роботи [3, 86]. Дослідник розглядав учителя як особу, котра, «маючи всі особистісні якості, які дають йому можливість працювати з дітьми, підлітками або дорослими, – має бути громадським діячем, прилучити школу до життя, дати знання роботи селянам, використати школу як зброю класової боротьби, встановити зв'язок з партією, самому стати комуністом» [2, 6].

Деякі інші погляди знаходимо в праці С. Фрідмана, який вважав, що для підвищення кваліфікації працюючих учителів слід, насамперед, розробити науковий підхід до виміру їхньої педагогічної кваліфікації [13, 21]. Ознаками останньої названо придатність, освіту, світогляд, стаж.

Придатність С. Фрідман поділяв на соціальну й психофізіологічну. Важливість першої з них обґрунтовувалася тим, що невідповідність мінімальним вимогам соціальної придатності є свідченням неспроможності вчителя виконувати свої функції, які «є суто соціальними» [13, 22].

Аналізуючи психофізіологічну придатність, науковець стверджував, що в цьому плані не існує ніяких відмінностей між інженером і педагогом. Вони обидва мають однакову значущість «з погляду ваги і різняться лише характером (залежать від особливостей відповідних видів праці тієї чи іншої кваліфікації)» [13, 22].

Наступною з виокремлених С. Фрідманом ознак педагогічної кваліфікації вчителя поставала освіта. Включення освіти до переліку кваліфікаційних ознак зумовлювалося тим, що вона виступає тим елементом, за допомогою якого вчитель виконує свої функції, є його «способом виробництва».

Не менша значущість відводилася світогляду вчителя. С. Фрідман вважав, що, оскільки на вчителя покладається завдання формувати або у крайньому випадку «сприяти формуванню світогляду дітей», він повинен сам мати відповідний світогляд. Тому вага світогляду в професії вчителя, на відміну від інших професій, «має велике значення, яке наближається до умовного формулювання значення освіти, тобто способу виробництва» [13, 24]. Тому педагог, поряд зі своєю спеціальною підготовленістю, що «ґрунтується на сучасному рівні розвитку науки і техніки», повинен мати суспільно-політичний і політехнічний світогляд, який відповідає «вимогам завдань соціалістичного виховання» [12, 30].

Обґрунтовуючи необхідність включення до кваліфікаційних ознак стажу, С. Фрідман стверджував, що саме стаж є тим рівнем оформлення кваліфікації, який набувається в процесі застосування наявних знань. З цього приводу він писав: «... Унаслідок деякого періоду роботи і застосування своїх знань у вчителя виробляються певні навички, певні вміння, які разом з попередніми ознаками дають відносно завершений цикл кваліфікації. З цієї точки зору треба розглядати стаж як елемент тренування в процесі формування кваліфікації» [13, 24].

Педагогічна кваліфікація (як і будь-яка інша) вимагає застосування у реальній професійній діяльності певних здібностей. Такі здібності поділялися С. Фрідманом на загальні й спеціальні. До загальних здібностей він відносив зорову пам'ять, настирливість, аналітичне мислення, здібності робити синтетичні узагальнення, винахідливість, увагу, активність, уяву, пам'ять загалом, володіння собою, силу волі, рішучість тощо [13, 57-58]. Спеціальні здібності дослідник вважав своєрідною надбудовою до загальних. На його думку, вони є необхідними для «виконання конкретної педагогічної кваліфікації; при цьому педагогічної кваліфікації різних варіантів, рівнів, обсягів тощо» [13, 59]. Сюди С. Фрідман відносив здібності, пов'язані з конкретною педагогічною діяльністю, яка вимагає певного застосування

деяких з наведених вище загальних здібностей. Наприклад, особливості прояву аналітичного мислення, синтетичного узагальнення у вищій і початковій школі; при викладанні математики й мови пріоритетності набувають математичні чи філологічні здібності.

До визначення сутності «нового вчителя» звертався М. Ільїн. Беручи за основу завдання, які висувалися перед тогочасною школою, дослідник формулював вимоги, яким має відповідати вчитель, – бути громадянським організатором учнів; знати анатомічні, фізіологічні, психологічні особливості дітей шкільного віку; мати ґрунтовну природничо-наукову освіту й певний виробничо-трудоий досвід. Поряд із цим, «новий учитель» мав володіти інноваційними педагогічними принципами, методами і практичними вміннями, вибудовувати свою «культурно-просвітницьку діяльність на краєзнавчо-виробничих засадах» [4, 115].

У контексті проблеми, що розглядається, не можна оминати увагою науковий доробок Я. Чепіги. Розглядаючи основні напрями підвищення кваліфікації вчителя, він співвідносив їхній зміст з реальною педагогічною діяльністю. Першим компонентом цієї діяльності Я. Чепіга називав формування у молодого покоління моральних знань, переконань, чеснот. Для успішного його запровадження в практику школи, вчитель мав повсякчас прагнути досягти «висоти загальнолюдських чеснот», займаючись самовихованням, поліпшенням та вдосконаленням своїх здібностей, виробленням власного характеру та волі» [14, 6].

Другий компонент професійного становлення вчителя пов'язувався Я. Чепігою з умінням володіти своїми емоціями та думками, адже «невміння зосереджувати всі думки на одній ідеї знищує в нім послідовність і цінність його праці, гальмує його ліпші й найдорожчі поривання» [14, 6].

І сьогодні не втрачає актуальності думка, висловлена Я. Чепігою щодо ролі вчителя у формуванні та розвитку особистості дитини. Педагог був переконаний, що вчитель не може змінити природу дитини, примусити її стати такою, як йому хочеться, але він має докладати зусиль, щоб «розчищати їй шлях до вільного, недотриманого розвитку». Тому справжній учитель повинен вивчати й добре знати своїх учнів, їхню національну індивідуальність, їхні родини й оточення». Адже «не можна любити дитину і не знати її життя, не можна свідомо творити добро, не розуміючи, що є добром для дитини» [14, 29-30].

На користь цієї тези свідчать й інші слова Я. Чепіги: «... вчителіві, щоб корисно працювати, ... потрібно погодити свою працю з цілями народного

життя, з'єднати школу з народом, свою працю з дітьми народу, і так міцно, щоб не було порожнього простору між народним колективом і особою вчителя» [14, 30].

Як уже зазначалося, значний вплив на розвиток освіти справляла соціально-економічна ситуація, яка склалася в Україні на початку 20-х р. унаслідок ведення на її території активних воєнних дій. Її характерними рисами була господарська розруха, зубожіння населення, неспроможність значної кількості сімей не лише виховувати, а й просто утримувати дітей. З огляду на це, особливої значущості набула проблема соціального виховання дітей. Однак, переважна частина вчительства не могла забезпечити належного розв'язання цього завдання. Вчителі потребували роз'яснювальної роботи, яка базувалася б на теоретичному обґрунтуванні засад організації та завдань цього процесу.

Рекомендації відповідного змісту вміщувалися в статтях І. Соколінського, О. Попова, які друкувалися на сторінках тогочасних часописів. Так, у статті О. Попова зазначалося, що «новий педагог-соцвихник мусить бути насамперед організатором-керівником динаміки дитинства, дитячого колективу, дитячого руху – зі всіма виховними (а, отже, і освітніми – «навчальними») моментами»; він має бути добре освіченою, науково підготовленою людиною. Тільки забезпечивши цей (громадсько-політичний) бік підготовки педагога, стверджував О. Попів, «можна говорити про інші елементи педосвіти. І ось тут ми можемо перейти до так званої загальнонаукової підготовки» [9, 45-46].

Проведений нами аналіз сутнісних характеристик «нового вчителя», запропонованих науковцями 20-х років ХХ ст. засвідчує, що ці питання становили значну актуальність, зумовлюючи активні пошуки в плані визначення провідних рис та якостей, яким має надаватися увага в процесі перепідготовки вчителів. Принагідно хочемо зауважити, що хоча в цей період Наркомос України працював у самостійному річищі, вітчизняні педагоги не нехтували науковими напрацюваннями російських дослідників, погоджуючись з ними в одних питаннях, і вступаючи в полеміку в інших. Загалом же, зміст перепідготовки спрямовувався на піднесення педагогічної кваліфікації вчителя в контексті розбудови національної школи. Це тривало до початку 30-х рр., які стали своєрідним рубежем між національним спрямуванням такої діяльності, спробами реалізації численних інновацій та «гострими суперечностями, трагічними подіями, тяжкими втратами й відчутним зниженням не лише національного, а й загального рівня науки й школи» [7, 8].

30-ті роки стали періодом «зародження та розвитку командно-адміністративної системи управління, утвердження на цьому етапі культу Сталіна» [8, 18], що не могло не вплинути на зміст перепідготовки вчителя, «образ» якого набуває універсально-політичного характеру, що не лише заперечувало, а й забороняло будь-які відхилення від встановленого типу

вчителя радянської школи.

Висновки. Таким чином, найбільш плідними в плані пошуків типу «нового вчителя» для запровадження відповідного змісту перепідготовки вчительських кадрів, незважаючи на складні соціально-економічні та політичні умови, були 20-ті роки ХХ ст. У цей період спостерігається поява різноманітних підходів до визначення основних його професійних та особистісних якостей, що безпосередньо позначалося на змісті перепідготовки, яка висувалася на одне з пріоритетних місць у контексті розбудови нової національної школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дем'яненко Н.М. Загально педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина ХХ ст.): Монографія. – К.: ІЗМН, 1998. – 328 с.
2. Зотін М. Педагогічна освіта на Україні. – Харків: ДВУ, 1926. – 216 с.
3. Зотін М. Підготовка учителя // Путь просвещения. – 1924. – № 8. – С. 1-14.
4. Ильин Н.Н. Педагогическое образование за границей и у нас / Под ред. А.Г. Калашникова. – М.: Работник просвещения, 1927. – 300 с.
5. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 рр.): Дис. ... д-ра пед. наук у формі наукової доповіді. – К.: Інститут педагогіки АПН України, 1993. – 58 с.
6. Мамонтов Я. Хрестоматія сучасних педагогічних течій / Переклади М. Васильківського і Б. Щербатенко. – Х.: ДВУ, 1926. – 636 с.
7. Нариси історії українського шкільництва. 1905-1933: Навч.посібник / О.В. Сухомлинська та ін.; за ред. О.В. Сухомлинської. – К.: Заповіт, 1996. – 304 с.
8. Падун Н.О. Зміст та форми організації навчально-виховного процесу в професійно-технічних закладах України (1929-1940): Автореф.дис. ... канд. пед. наук. – К., 1993. – 23 с.
9. Попов О. Проблема підготовки соцвихника // Шлях освіти. – 1924. – № 4-5 – С. 43-48.
10. Равич-Щербо Е. Переподготовка работников просвещения // Путь просвещения. – 1924. – № 3. – С. 12-3.
11. Сігаєва Л.Є. Становлення і розвиток системи підвищення кваліфікації вчителів в Україні (20-30-ті роки ХХ ст.). – К.: ПП «Липень», 2000. – 237 с.
12. Фридман С. Какие нужны педагоги и как их готовить // Современные проблемы культурного строительства. – М.: Работник просвещения, 1930. – 56 с.
13. Фридман С.М. Проблемы педагогического труда. – М.-Л., 1929. – 174 с.
14. Чепіга Я. Самовиховання вчителя. – Вид. 2. – К.: Українська школа, 1928. – 31 с.