

НАДЕЖДА ОРЕСТОВНА ФЕДЧИШИН

Тернопольский Государственный Медицинский Университет

им И.Я. Горбачевского

Тернополь (Украина)

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ГЕРБАРТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Тytuł polski: Przygotowanie nauczycieli do organizowania procesu kształcenia w pedagogice herbartowskiej

Streszczenie: W artykule przeanalizowano proces kształcenia przyszłych nauczycieli w ujęciu pedagogiki herbartowskiej. Przypomniano współcześnie mało znane terminy takie, jak: „ciekawość pedagogiczna”, „pedagogiczna zdolność do refleksji” i „takt pedagogiczny”. Prześledzono ponadto rozwój szkół ćwiczeń, w których adepci do zawodu nauczyciela zdobywali swoje praktyczne doświadczenia pedagogiczne.

Zdaniem autorki na szczególną uwagę zasługują zalecenia Herbarta odnoszące się do nauczycieli, aby planowali swoje działania dydaktyczne i starali się prawidłowo ocenić sytuacje, w których się znajdują.

Słowa kluczowe: pedagogika herbartowska, przygotowanie nauczyciela, seminarium pedagogiczne, związek teorii i praktyki, takt pedagogiczny.

Евроинтеграционные тенденции четко отслеживаются сегодня во всех сферах жизнедеятельности. Европейские стандарты качества жизни, развитие образования и культуры, подготовка компетентных специалистов новой генерации привлекают особое внимание. В этом контексте разработка украинской концепции качественного

образования во многом ориентируется на образовательные достижения государств Европы. Лидерами являются страны с традициями в сфере образовательной деятельности, в частности подготовки учителя, к которым, безусловно, относится Германия. Профессиональная подготовка учителей, имеющих глубокие знания в области педагогики, психологии, этики, культурологии, обладающих содержанием, методикой и языком предмета преподавания, интерактивными методами, является приоритетным направлением развития образования в Германии. Однако разработка современных концепций образования в значительной мере базируется на национальных и мировых достижениях прошлого, поэтому требует тщательного изучения и обстоятельного исследования.

Проблема подготовки учителя к учебно-воспитательному процессу не является новой. Она была и остается в центре внимания ученых и практиков в процессе исторического развития. Начиная от Сократа, Яна Амоса Коменского, Жан Жака Руссо, Йоганна Генриха Песталоцци, ученые-педагоги пытались объяснить, помочь, посоветовать или дать указания учителю. Им принадлежат советы педагогу, который должен учить так, чтобы ученик не только получал, но и искал знания. Эти и другие вопросы не исчезли, но остаются весомыми в дальнейшем учебном процессе и заслуживают более детального рассмотрения с целью их практического применения. Именно поэтому не до конца изученной, односторонне и традиционно рассмотренной является педагогическая концепция Йоганна Фридриха Гербарта.

Как отмечают исследователи, именно Йоганн Фридрих Гербарт первым сделал очень важную попытку формирования научно-педагогического мировоззрения учителя и выработки философии учительства. Гербарт был популярен среди учителей средних учебных заведений, ведь вся тогдашняя система образования средней школы Германии была построена на его педагогике¹. Как отмечает Семен

¹ С.А. Левитин, *Педагогические идеи Гербарта и Монтессори*, т. I, Лит.-изд. Отдел нар. ком-та по просвещ., Москва 1918, с. 13.

Левитин, Йоганн Фридрих Гербарт не согласился бы, чтобы из его педагогической теории выбирали лишь отдельные, наиболее подходящие к педагогической практике положения.

Немецкие философы Освальд и Пётр Барт своеобразно оценили учение Йоганна Фридриха Гербарта, назвав его «одной из воспитывающих педагогических теорий, которая представляет собой не теорию, сохранившуюся только в книгах, а широко распространенную педагогическую систему, проникшую в жизнь и школьную практику»². Однако бесспорным является тот факт, что результаты теоретических исследований классика подтвердились на практике. Как утверждают оба исследователя идей Гербарта, «истинно то, что приносит плоды». Теория и практика обучения – две неразрывно связанные стороны единого процесса познания. Система знаний, умений и навыков у школьников будет формироваться настолько успешно, насколько правильно и последовательно будет реализован учителем принцип связи теории и практики во всей системе преподавания. Гербарт указывал на неравномерность развития теории и практики. Практике уделяется очень много внимания и именно поэтому так мало занимаются теорией. Педагог обосновал свои положения, указав, что занятия одной только практикой приводят к рутине и крайне ограниченному опыту³. Именно он совершил теоретическое обоснование педагогической практики, которая была отвергнута его современниками и предшественниками. Немецкий педагог сосредоточил свои взгляды на подготовке квалифицированного педагога, отмечая, что для такой работы необходимы как знание теории, так и практическая подготовка. Он подчеркивал, что теория одновременно должна учить, как пользоваться опытом и наблюдением, чтобы дать ответы на некоторые вопросы.

Большое значение в профессиональной деятельности отводится такту учителя, категории, по определению Йоганна Фридриха Гербарта, находящейся между теорией и практикой подготовки. Он

² И.Ф. Гербарт, *Избранные педагогические сочинения*, т. 1, Госуд. учеб.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, Москва 1940, с. 58.

³ Там же, с. 99.

объяснял, что такт станет непосредственным руководителем практики. Герbart рассматривал такт как «способность быстрых размышлений и решений». С помощью научных размышлений, суждений, исследований учитель готовит «себя, свою душу, свой ум и свое сердце для того, чтобы правильно воспринимать, понимать, чувствовать»⁴. «Если он потерялся в планах, то может стать игрушкой обстоятельств, но если он вооружен принципами, то его опыт подскажет, что делать дальше. Если он не может выделить важное, то тратит свои силы без пользы»⁵. Левитин признается в том, что нет смысла спорить с положениями Гербарта о том, что учитель, когда увлекается своим предметом и умеет пленить своих учеников, волнует их ум и сердце, сам становится источником общения⁶. Учитель, который не обладает тактом, не будет иметь авторитета и не сможет своим словом или присутствием влиять⁷.

По мнению Гербарта, основательная дидактическая подготовка, результатом которой является педагогический такт, выступает залогом настоящего успеха. Овладение такой составляющей педагогического мастерства как педагогический такт, возможно только путем собственной практики. Немецкий педагог обратил внимание на то, что наука не сможет подготовить настоящего мастера, а научиться искусству учителя можно только в процессе деятельности⁸. Учителя, которые специально подготовлены к педагогической деятельности, должны уметь обращаться и, соответственно, влиять на детей любого возраста и характера. Чтобы хорошо овладеть искусством педагога, необходима, по утверждению Гербарта, сфера науки. Именно поэтому немецкий ученый отмечал такой важный момент, как соотношение теории и практики при подготовке к профессии.

⁴ П. Соколовъ, *Исторія педагогических системъ*, СПб 1913, с. 488.

⁵ Там же, с. 488.

⁶ С.А. Левитин, *Педагогические*, цит. произвед., с. 50.

⁷ И. Ф. Герbart, *Избранные*, цит. произвед., с. 103.

⁸ *J.F. Herbarts Sämtliche Werke*, ред. К. Kehrbach, О. Flügel, т. 1-19, Scientia, Aalen 1964, с. 61.

В построении диалога Йоганн Фридрих Гербарт усматривает искусство и умение учителя как организатора педагогической практики. Немецкий ученый акцентирует внимание на искусстве квалифицированного педагога. Его первым признаком является умение вести себя в любой ситуации, положительно влиять на учеников любого возраста и характера⁹. Чтобы этого достичь, такие педагоги должны иметь специальную подготовку к практической деятельности. Учитель самостоятельно готовится только к правильному восприятию, к пониманию и оценке явлений, с которыми встретится в педагогической работе¹⁰. Еще Александр Музыченко отмечал внутреннюю и логическую связь самостоятельного мышления ученика, поскольку, таким образом, ученик сам станет формулировать проблемные вопросы, высказывать гипотезы и суждения, обосновывать обобщения и выводы¹¹. Овладев таким методом, педагог, по убеждению Гербарта, не будет «читать конспект, составленный дома, а работать на уроке, превращая школу в ‘мастерскую человеческого мышления’», то есть будет ответственным за умственное развитие ученика¹². Гербарт утверждал, что деятельность учителя развивается непрерывно, поскольку именно он, учитель, более всего влияет на воспитанника, побуждает к анализу и стимулирует ученика использовать на практике полученные знания¹³. Научный дух учителя имеет значительное влияние на учеников и усваивается на бессознательном уровне. Имея перед собой положительные качества учителя, ученик воспринимает их вместе с учебным предметом, и нередко такое влияние может быть важнее самого содержания обучения. Учить, подчеркивал немецкий педагог, является нелегкой работой, однако плоды подобного обучения остаются на

⁹ Там же, с. 68.

¹⁰ Н.А. Константинов, *История педагогики*, Просвещение, Москва 1982, с. 78.

¹¹ А.Ф. Музыченко, *Отчет о специальных занятиях педагогикой в заграничной командировке (1906-1908 гг.)*, Нежин 1908, с. 59.

¹² *J.F. Herbarts Sämtliche*, цит. производ., с. 271.

¹³ И.Ф. Гербарт, *Избранные*, цит. производ., с. 98.

всю жизнь. А наукой, которая необходима лично для учителя, была и навсегда останется педагогика¹⁴.

Йоганн Фридрих Герbart проанализировал работу педагогов в школе Песталоцци и охарактеризовал их деятельность как заслуживающую внимания и детального рассмотрения. Прежде всего он акцентировал внимание на том, что практика учителя в школе должна быть последовательной. Герbart повторял, что от учителя он требует «науки, знаний и силы мышления»¹⁵. Речь шла о наличии таких знаний, которые могли бы видеть в ближайшей действительности частицу большого целого. Знания, утверждал Герbart, должны подаваться планомерно, и в них учитель должен ориентироваться без всякой подготовки. Педагогическая практика учителя будет «ответственной», если он будет иметь свободу деятельности, отмечал ученый, критикуя школьное образование: «Самое важное, что различные педагогические таланты приносят пользу там, где предоставляется свобода деятельности»¹⁶.

По утверждению Герbart, учитель должен быть очень хорошо подготовлен и умело владеть различными педагогическими средствами, чтобы во время занятий ученикам не было скучно. Здесь необходимо гораздо больше подготовки, чем для воспитывающего обучения, чтобы присутствие не действовало успокаивающе¹⁷. Исходя из такого понимания поведения учителя, Герbart отмечал, что педагог должен быть вооружен основным положением, тогда его опыт придет ему на помощь. Менее успешной, по мнению ученого, будет деятельность учителя при условии, что он не сможет отличить главное от незначительного, теряя необходимое и надрываясь над бессмысленным. Герbart определил обучения как «дополнение опыта и общения», и как «творца многосторонности». Опыт и об-

¹⁴ A. Fournes, *J.F. Herbarts Bestrebungen um eine systematische Einheit pädagogischen Denkens und Handelns*, Lang, Frankfurt am Main 2002, с. 53.

¹⁵ И.Ф. Герbart, *Избранные*, цит. произвед., с. 152.

¹⁶ J.F. Herbart, *Umriss pädagogischer Vorlesungen*, ред. J. Esterhues, Verlag Schöningh, Paderborn 1964, с. 47.

¹⁷ И.Ф. Герbart, *Избранные*, цит. произвед., с. 71.

щение не обеспечат полноценного обучения, поэтому только обучение формирует этические представления. Здесь теоретик дает указания о необходимости религиозного учения, которое приведет к построению нравственного характера. Тео Дитрих отметил, что «на переоценку интеллектуального подхода повлияла рационалистическая структура педагогики Гербарта»¹⁸.

Герbart встал на защиту как свободы школьного воспитания и обучения, так и свободы педагогического творчества и критиковал жесткую регламентацию методик тогдашнего школьного образования. Он советовал учителю опираться на собственное всестороннее образование и на свое педагогическое мастерство (педагогический такт)¹⁹. Герbart отметил, что иногда начинающий педагог, правильно рассчитав эксперимент путем удачных разработок, может достичь большего на пути преподавания и воспитания, чем седовластый учитель. И именно поэтому вечной, по его мнению, является проблема полной завершенности любой сферы деятельности. Герbart считал, что это касается тех случаев, когда учитель будет сочетать недостаточность образования с умственной слабостью, неотесанность со злостью. Он требовал от учителя глубокого знания предмета²⁰.

Немецкий педагог отмечал, что при надлежащем руководстве обучением в учащихся может «выработаться отличная многосторонность интереса, полная ясность ума, большая энергия характера и счастливое восприятие любой радости»²¹. Герbart пытался четко объяснить учителю понятие многосторонности интереса, поскольку, по его мнению, последний может нарушить целостность личности. Какие же условия предусматривало осуществление многосторонности интереса? Ответ на этот вопрос касался двух актов

¹⁸ Т. Dietrich, *Geschichte der Pädagogik in Beispielen aus Erziehung, Schule und Unterricht. XVIII – XX Jhd.*, т. 2, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1975, с. 170.

¹⁹ М. Heesch, *Johann Friedrich Herbart aus Oldenburg (1776-1841). Eine Aufstellung der Landesbibliothek Oldenburg*, Oldenburg 1994, с. 73.

²⁰ Большая рос. энциклопедия, *Педагогический энциклопедический словарь*, ред. Б.М. Бим-Бад, Москва 2002, с. 76.

²¹ Т. Dietrich, *Geschichte*, цит. произвед., с. 174.

сознания: один гарантирует доступ нового, а другой обеспечивает его переработку и ассимиляцию с ним²².

Йоганн Фридрих Герbart был убежден, что преподавание сосредотачивается на всех предметах педагогического интереса, ибо без этого оно само остается пустым и незначительным. Он утверждал, что из полноты души следует полнота преподавания, которая может сравниваться с полнотой опыта. В таком случае живой дух дает ученику свободу движения. При таком способе обучения остается достаточно места для второстепенных мыслей. И только тогда педагог становится для ученика предметом как богатого, так и непосредственного опыта. Во время урока такое общение учителя и ученика проникнуто ощущением общения с великими людьми прошлого и чисто выраженными характерами поэзии²³. Только само обучение может, по утверждению Герbartа, воспитывать равномерно распределенную широкую разносторонность. Учителю следует во время учебы разложить, дополнить и упорядочить знания доминирующего интереса, связывая их с предыдущими, восстановить равновесие путем преподавания.

Герbart критиковал прусскую школьную реформу 1809-1819 годов, направленную на унификацию школьного образования, разработку единого учебного плана, который не учитывал как индивидуальностей учителя и ученика, так и региональных особенностей. Зато педагог отметил важность разносторонности школы и образования, а также свободы педагогической практики. По убеждению Герbartа, обучение будет «педагогической практикой ответственности», когда учитель будет иметь максимальную свободу по отношению к ученику.

Герbart считал необходимым подчеркнуть, что различные интересы, которые вырабатываются в процессе преподавания, предлагают различия в одновременном. Педагог должен упорядоченно объединить преподавание различных групп предметов и заботить-

²² А. Fournes, *J.F. Herbarts Bestrebungen*, цит. производ., с. 160.

²³ И.Ф. Герbart, *Избранные*, цит. производ., с. 193.

ся о высокой ясности каждой группы с той целью, чтобы приближение к обобщающему усвоению происходило равномерно со всех сторон. И именно на этом, по его мнению, основывается распределение преподавания²⁴. Учитель должен не только понимать, но и выполнять.

Немецкий педагог акцентировал внимание на том, что работа учителя, в основном, должна быть направлена на то, чтобы формировать интенсивное мышление и заботиться о живости, адекватности и многогранности представлений²⁵. Личное влияние учителя при воспитывающем обучении Герbart объяснял тем, что именно учитель должен подыскивать интересный материал с целью сосредоточения внимания ученика на наиболее полезном и предоставлении обучению различных форм. По мнению ученого, само преподавание и окружающая среда обеспечивают возможности для реализации непрерывного процесса общения на основе взаимного влияния перекрестных или согласованных волевых актов. А это, по определению Герbart, было главным моментом в преподавании. Важнейшей задачей обучения является, во-первых, создание целого, законченного ряда представлений в неразрывном звене, во-вторых, создание наибольшего количества узловых пунктов, когда одни представления касаются других и вызывают друг друга в сознании²⁶.

Ценными являются убеждения педагога в том, что первым предметом, который учитель обязан знать в совершенстве, должна была быть психология, потому что «каждая хорошая голова обладает психологической перспективой, поскольку для нее важно увидеть человеческую душу»²⁷. Герbart утверждал, что учитель должен интересоваться кругом мыслей питомца, потому что из мыслей вытекают чувства, а дальше – принципы и поступки. Поэтому на осно-

²⁴ Там же, с. 196.

²⁵ Тот же, *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, ред. Н. Holstein, Kamp, Bochum 1965, с. 71.

²⁶ *Klassiker der Pädagogik*, ред. Н.-Е. Tenorth, т. 1, С.Н. Beck, München 2003, с. 9.

²⁷ J.F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, цит. произвед., с. 153.

ве психологии педагогика обязана выяснить средства реализации цели воспитания, указать методы и определить приемы. Психология Гербарта давала учителю знания о своеобразном и сложном механизме детской души. Вся ее деятельность определяется представлениями, которые пришли извне или из области подсознания. По мнению ученого, в умственном арсенале новое объединяется с предыдущим и служит расширению содержания, поэтому перед педагогом стоят определенные задачи: принимать во внимание не только ранее приобретенные представления, но и обеспечивать четкое формулирование новых представлений, которые имели бы уже подготовленную почву. Герbart пришел к выводу, что результатом такого единства целенаправленной выработки точных и необходимых представлений, то есть умелого обучения, является и надлежащее воспитание. Таково содержание и происхождение принципа Гербарта, называемого «воспитывающим обучением»²⁸.

Чтобы процесс обучения был конечной целью также и воспитания, Герbart дал несколько ценных советов для общения учителя с учащимися: подготовить не только свои будущие действия в любых ситуациях путем размышлений, поисков, но подготовить и себя самого, свою душу, голову и сердце к правильному восприятию, ощущению и оценке явлений. Относительно учителя немецкий педагог часто использовал императив: «излагай интересно, чтобы ученики лучше усваивали новые знания. А они одновременно должны были возбуждать интерес к дальнейшему обучению»²⁹. Герbart признавал, что в целях соблюдения дисциплины учитель может использовать категорический императив. Однако последний должен базироваться на этике³⁰. Учитель должен быть требовательным и строгим, при этом не слишком много говорить и мало наблюдать, не терять чувство времени между говорением и выслушиванием. Учитель должен обладать многими специальными приемами, об-

²⁸ *Очерки по истории педагогических учений*, ред. А.П. Нечаев, Москва 1911, с. 155.

²⁹ И.Ф. Герbart, *Избранные*, цит. произвед., с. 100.

³⁰ С.А. Левитин, *Педагогические*, цит. произвед., с. 52.

легчающими преподавание, а также получить соответствующее образование³¹.

Немецкий педагог был убежден, что успехи обучения и воспитания зависят от того уровня внимания, с которым ученик относится к словам учителя³². Он настраивал педагога на другую организацию урока, когда новых знаний не должно быть много, они не должны вытеснять иные знания и не быть орудием, которое отдаляет от главной цели. Здесь речь шла о изучении иностранных языков. Преподавание, придерживаясь мнения Герbart, должно одновременно развивать познание и эстетические чувства.

Педагог подчеркивал, что цель воспитания должна быть очерчена учителем и развернута как географическая карта, как план хорошо построенного города, когда направления пересекаются и глаз самостоятельно ориентируется без всякой подготовки. Герbart считал, что обучение воспитывает благодаря личному влиянию учителя в процессе общения.

Немецкий классик педагогики давал указания учителю, чтобы последний приспособлялся к «узкой сфере ребенка», то есть выстраивал для нее детский мир. Герbart неоднократно повторял, что от учителя он «требует науки и силы мышления». Те педагоги, которые считают себя умными и без науки, совершают все больше ошибок в своих взглядах, не испытывая этого сами и не давая почувствовать это другим³³. Не менее важным, по мнению немецкого ученого, являются закономерности как обучения, так и воспитания. Он, в частности, отмечал, что «детей нужно защитить от игры случая». Обучение и воспитание ценны тогда, когда «планы являются надежными». Задача учителя состоит в прогнозировании результатов если не с полной достоверностью, то с большой долей вероятности³⁴.

³¹ J.F. Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, цит. произвед., с. 70.

³² Тот же, *Allgemeine praktische Philosophie*, Verlag Voss, Hamburg 1891, с. 54.

³³ Тот же, *Umriss*, цит. произвед., с. 86.

³⁴ Там же, с. 62.

Заслуживают внимания советы Гербарта учителю, который в любой момент должен быть готов предусмотреть свои действия и дать им правильную оценку в тех ситуациях, в которые он будет поставлен. Педагог подчеркивал необходимость предоставления свободы действий воспитанникам, не забывая при этом об обязанностях и не ослабляя дисциплины. Он отмечал, в частности, что деятельность является основным принципом воспитания характера, и важно то, что вносится в этот процесс учителем: природные склонности и особенности, усилия и влияние самой жизни, окружающей среды. По убеждению Гербарта, дисциплина имеет воспитывающее значение и способствует укреплению характера. Немецкий ученый доказывал, что когда воспитанник читает по выражению лица учителя его отношение к тому или иному явлению, он, таким образом, и сам проникается мыслью учителя. В таком случае ученик будет придерживаться тех же взглядов и станет вести себя как и его наставник³⁵.

Итак, учитель, по убеждению Гербарта, должен обладать энтузиазмом и чувством, авторитетом и тактом, любовью к ученику и глубокими знаниями. В его обязанности также входит готовность к прогнозированию поведения в любых ситуациях и их правильная оценка, построение четкого плана как обучения, так и воспитания, умение быть художником, внутренне переживать, видеть, чувствовать, понимать и учить других, вызывая при этом у учащихся интерес.

Ученый и его последователи говорили, что успехи или неудачи всех педагогических усилий зависят от того, как учитель «производит» свой такт через мышление, обдумывание, исследования, научность. В педагогике Вильгельма Райна доминирующей была личность ученика. С этой позиции акцента на ученике он предлагал рассмотреть вопрос подготовки учителя. Гербартианец сосредоточил внимание на важности передачи знаний «от поколения к поколе-

³⁵ С.А. Левитин, *Педагогические*, цит. произвед., с. 49.

нию, от души к душе, от личности к личности»³⁶. Именно благодаря душе учителя, передаче его богатого духовного мира, у молодого поколения «прорастет отборное зерно, укрепится и умножится»³⁷. Он таким образом говорил о подготовке учителя:

1) приобретенные знания следует тщательно проверять и упорядочивать; соответственно подобранный материал нужно связать с предварительно поданным, способствуя целостности и совершенству;

2) при поиске психологических предпосылок учебного процесса в центре внимания находится ученик, на которого направлена педагогическая деятельность (при этом можно решить научно обоснованные психолого-педагогические задачи);

3) основное для учителя – заниматься теорией и практикой, наблюдать, находить и обрабатывать новый материал, упражняться в своей специализации, уметь делать выводы. Гербартианец подчеркивал, что учителю следует быть художником, актером и обладать моральными качествами. В частности он отмечал, что в педагогике наиболее важны «не только научно обоснованные знания, но также труд, его непосредственное влияние на сердца молодых людей»³⁸.

Относительно взаимосвязи теории и практики гербартианцы исходили из того, что педагоги-практики из-за своей неосведомленности в научных объяснениях скорее опираются на собственный опыт и наблюдения. Они убеждали, что это негативно влияет на педагогическую карьеру учителя, поскольку он, учитель, действует по собственному усмотрению и опыту и не воспринимает извне никаких предложений и подсказок. Последователи Гербарта поддерживали своего учителя в том, что обучающийся искусству в деятельности и мышлению в науке сам определяет свои дальнейшие

³⁶ W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, т. 1: *Grundlegung*, т. 2: *Die Ausführung*, Beyer & Söhne, Langensalza 1911, с. 73.

³⁷ Там же.

³⁸ Тот же, *Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartschen Grundsätzen. Ein theoretisch-praktischer Lehrgang für Lehrer und Lehrerinnen sowie zum Gebrauch in Seminaren*, Bleyl & Kaemmerer, Dresden 1881, с. 312.

действия и поступки, управляемые опытом³⁹. Важен, по их мнению, тот факт, что учитель перед планированием занятия всегда должен иметь перед собой «картину чистой души» вместо того, чтобы нагрузить свою память незначительным и второстепенным. Райн, Циллер, Дьорпфельд и другие считали недопустимой ситуацию, когда преподаватели вузов отдаются только науке и не приспособливают своих знаний и достижений науки к потребностям и возможностям рядового ученика. Они считали, что такой ситуации можно было бы избежать, если бы при университетах создавались педагогические семинарии и профессорско-преподавательский состав наравне работал с учителями-практиками.

Дьорпфельд охарактеризовал Райна как умного, находчивого, добросердечного учителя, а также довольно известного уже в то время педагога-практика. В 1885 году Райн возглавил кафедру педагогики в Йене и с разрешения министра культуры Ваймера основал народную школу при педагогической семинарии (три класса для начального, среднего и высшего уровней). Его лекции по общей педагогике опирались в первую очередь на две философские дисциплины: этику и философию. Кроме того, он ввел дополнительные лекции: *Жизнь и учение Гербарта (Herbarts Leben und Lehre)*, *Проблемы современной педагогики (Probleme der modernen Pädagogik)* и *Школьное образование за рубежом (Ausländisches Schulwesen)*. По идее и под руководством Райна в 1895-1900 годах был издан *Справочник-энциклопедии педагогики (Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik)* сначала семитомник (первое издание), позже десяти томник (второе издание)⁴⁰.

Педагогика, как и медицина, была для Райна прикладной наукой. В то время, как вторая основана на знаниях анатомии и физиологии, первая опирается, по его убеждению, на этику и психологию. Свои мысли он изложил в труде *Теория и практика (Theorie und Praxis)*, опубликованном в *Справочнике-энциклопедии педагогики*

³⁹ J.F. Herbart, *Umriss*, цит. произвед., с. 127.

⁴⁰ *Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, ред. W. Rein, т. 1-7, Beyer & Söhne, Langensalza 1895.

(*Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, 1911), где основательно объяснил проблематику теории и практики в педагогике. Разногласия между теорией и практикой он увидел в низкой оценке теории в противовес практике. Переоценку практики он обнаружил в преувеличении роли опыта⁴¹. Педагогическая наука была для Райна ничем иным, как систематизированным, упорядоченным, обоснованным олицетворением «чистого» опыта, приобретенного и испытываемого человечеством в обучении и воспитании. Педагог понимал, что практика является началом педагогической науки и играет ведущую роль. Он объяснял, что прогресс наблюдается только тогда, когда практик осознает собственные недостатки и начинает интересоваться опытом и результатами других педагогов. Райн утверждал, что можно достичь высшего научного уровня, приведя в систему неоспоримых понятий сочетание результатов мыслей и поступков с непрерывной практикой. Только тогда, убеждал педагог, теория предшествует практике. Хотя теория указывает лишь направление, однако развиваются, переплетаясь, они обе. Райн подчеркивал, что в таком взаимопроникновении «голая» практика является «слепым, неуверенным шагом», в котором отсутствует ясность теоретического познания⁴².

Научные взгляды Гербарта повлияли в основном на педагогическую практику. Бесспорным доказательством этого является основанная им в Кёнингсберге практическая школа для студентов подготовительных курсов (1808), где он не только читал лекции по педагогике, но и проводил диспуты из предложенных студентами тем. В частности, Герbart писал куратору Кёнингсбергского университета: «Если работать ежедневно в течение часа с небольшим количеством студентов, ознакомленных с моей педагогикой, то под моим руководством они быстро будут способны передавать глубокие знания новым ученикам»⁴³. Его предложение было поддержано. Прусский король Фридрих-Вильгельм III требовал глубоких

⁴¹ W. Rein, *Pädagogik*, цит. произвед., с. 143.

⁴² Там же, с. 54.

⁴³ J.F. Herbart, *Umriss*, цит. произвед., с. 53.

реформ в системе обучения и воспитания. Николовиус и Зюферн, первый – особый ценитель, второй – бывший студенческий товарищ Гербарта, предложили срочное «обновление» учебных заведений (вузов и гимназий), как городских, так и сельских. Они обратили внимание на представленные Гербартом по этому поводу соображения в *Эскизах создания педагогической семинарии (Entwurf zur Anlegung eines pädagogischen Seminars, 1809)*⁴⁴. В этом «институте дидактики» преподаватель-практикант работает на занятиях педагогики с 2-3 студентами 4-5 часов в неделю. Как отмечал Гербарт, это была уникальная возможность внедрять новые учебные методы, проверять их на практике и знакомить с достижениями педагогического опыта. Он обратил внимание, что последний должен быть признан в научных кругах завершённым и обоснованным⁴⁵.

Как подтверждение вышесказанного, 9 декабря 1842 года, уже после смерти Гербарта, его последователь Карл Фолькмар Стой открывает в Йене педагогическую семинарию и институт, в которых получают образование оба пола наравне, чего не было до сих пор. С 1848 года в педагогической семинарии учатся дети низов и Стой прилагал усилия, чтобы таких классов стало больше. Данное учебное заведение как практическая школа насчитывало до 170 учеников и стало моделью для создания педагогической семинарии при Лейпцигском университете. Количество учителей-практиков увеличилось уже в первый год существования с 4 до 12. В это же время растёт и количество желающих учиться в школе-семинарии⁴⁶. Кроме классных руководителей с учениками работали штатные и внештатные учителя-практиканты. Штатные учителя до начала работы в семинарии должны были пройти стажировку в семинарской школе. В их распоряжении были три класса и, соответственно, три классных руководителя, которые готовили учителей-практикантов к учебным занятиям, осуществляли письменные срезы

⁴⁴ Тот же, *Kleine pädagogische Schriften*, ред. A. Brückman, Verlag Schöningh, Paderborn 1968, с. 13-16.

⁴⁵ Там же, с. 18.

⁴⁶ W. Rein, *Theorie*, цит. произвед., с. 235.

их подготовки и отчитывались перед директором. Начинающие могли вести занятия по избранным ими предметам лишь после многократных посещений уроков по данной дисциплине.

Как отметил Байер, обязанности классного руководителя выполняли два учителя-практиканта. Учебный материал, подлежащий тщательной проверке, готовили по требованию директора и преподавателя-руководителя в письменном виде⁴⁷. Классные руководители несли ответственность за учебно-воспитательную работу практикантов и имели право посетить любое занятие практиканта без предупреждения, делать замечания, давать указания, полезные советы. Учебный материал был четко распределен по темам и занятиям. Кроме того, прилагались подготовленные наводящие вопросы и, для сравнения, результаты предыдущих групп.

В конце каждой недели проходила конференция практикантов всей семинарии, где обсуждались учебные занятия, подготовка к следующей неделе (изготовление таблиц и тому подобное), меры управления и дисциплины. Все сотрудники были обязаны посещать еженедельные собрания в семинарии. После конференции дважды в неделю в течение 2 часов проводились теоретические педагогические тренинги, результаты которых вносились в собрания *Результаты практики*. К еженедельным сборам в семинарии относились: теоретический анализ, практикум и конференция. На теоретический анализ учителя-практиканты готовили рефераты по этике, психологии, педагогике, методике. Практикум включал пробные лекции. На конференцию классный руководитель определял каждому практиканту одного рецензента, который по соответствующей схеме подавал за день до начала работы свои выводы. Кроме того, практикант осуществлял оценку своего труда и на основе отдельных докладов, ответов на заданные в ходе обсуждения вопросы, выставлялась суммированная общая оценка. На конференцию выносились следующие вопросы:

⁴⁷ O.W. Beyer, *Ziller, Tuiskon*, [в:] *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, ред. W. Rein, т. 10, Langensalza 1910, с. 108.

- 1) обсуждение практикума (зачитывание самокритичных и критических замечаний, дискуссия, рецензия);
- 2) анализ теоретических работ;
- 3) план переходных уроков;
- 4) разное.

Обосновав предназначение педагогических семинарий при университетах, Райн апеллировал к университетам, чтобы они не отказывались в интересах образования всех слоев от народного воспитания, а привлекали и использовали различные возможности в этой сфере. Он призвал организовать и оснастить воспитательные учреждения для научной педагогики с целью их влияния на гимназии, педагогические семинарии и другие учебные заведения и школьные учреждения. Контролем за учебным процессом служили еженедельная проверка, письменные еженедельные отчеты преподавателя-руководителя и учителей-практикантов, выборочный еженедельный профессиональный экзамен перед директором⁴⁸. Обучение в семинарской школе основывалось на постоянной концентрации внимания, на результатах синтеза и системности. Вместе с тем учителя-практиканты были задействованы в школьных праздниках, выездах на природу, походах, поездках. Лейпцигская педагогическая семинария была закрыта в 1882 году после смерти Циллера, однако и в дальнейшем продолжала готовить педагогические кадры семинария в Йене.

В работе *Педагогика в системном изложении (Pädagogik in systematischer Darlegung)* Райн обозначил значение основательной подготовки учителя, поскольку именно она определяет дальнейшее воспитание гражданина, его моральных качеств, что было для него основным элементом назначения народного образования. Гербартианец выступил против предвзятого мнения представителей высших учебных заведений о том, что учитель должен быть, в первую очередь, ученым, и только после этого педагогом. Он отметил диаметрально противоположное – важен симбиоз хорошего

⁴⁸ Там же, с. 508.

ученого и «толкового» учителя⁴⁹. Первоочередной задачей педагогической семинарии университета Райн считает дальнейшее развитие педагогической науки, теоретическую и практическую подготовку учителя-воспитателя. Такой двойной задачи, по его мнению, не в состоянии решить ни государство, ни другая частная организация, а лишь университет, где практическая философия по-новому акцентирует вопросы содержания и цели человеческой жизни, где эмпирическая психология пытается раскрыть законы духовной и душевной жизни, а психология осуществляет разведку и обнаруживает новые пути физического здоровья. Последователь Гербарта утверждал, что университет одновременно имеет возможность вводить в науку новые педагогические генерации, чтобы они, во-первых, получили видение задач воспитания, во-вторых, лучше могли понимать проблемы молодого поколения и, в-третьих, активно работали для национального воспитания. Эти три условия гербартианец отметил в деятельности педагогической семинарии при университете Йены.

Как государственное образование, так и частные школы прилагали усилия к воспитанию молодого поколения, поэтому для него не возникал вопрос, опираются ли они при этом на университетское образование, где царила практическая философия, а эмпирическая психология пыталась раскрыть законы души индивидуума. В этом Райн увидел возможность подготовить подрастающее поколение учителей-воспитателей к научной работе и заложить основы практической деятельности. Он тем самым акцентировал внимание на том, что педагогическая семинария при университете Йены выполняет эти задачи.

Райн прошел обучение в семинарии в Стоя и Циллера и самостоятельно пытался позднее, как штатный профессор педагогики в Йене, решить проблему подготовки учителей в Германии. Он отмечал художественный и разнохарактерный компоненты педагоги-

⁴⁹ W. Rein, *Pädagogik in systematischer Darstellung*, т. 3: *Methodologie. Die Lehre von den Mitteln der Erziehung*, Beyer & Söhne, Langensalza 1912, с. 145.

ческой профессии и требовал общей профессионально-научной, эстетически ориентированной подготовки учителя-воспитателя. Впользе от такой подготовки для науки и общества, на которое были нацелены гербартианцы, историки педагогики не сомневались.

Предложенные Гербартом педагогические процессы мышления и деятельности Стой и Циллер ускорили таким образом, что в начале их академической деятельности были ими предложены и организованы педагогические семинарии в форме учебных заведений, в которых была возможность подготовить молодых учителей-практикантов к будущей учебной работе.

Педагогика гербартианцев (от Гербарта к Циллеру и Райну) получила четкие и тщательные наработки и стала доступной и популярной среди немецких учителей. Последователи Гербарта пришли к выводу, что она представляет собой сумму приемов, положений, умений и указаний для достижения поставленной цели, а кроме того, всегда находится в деятельности. Гербартианцы созвучно со своим учителем убеждали, что только в деятельности можно научиться искусству и подготовить настоящего специалиста. Особое внимание на дидактическую подготовку учителей обратил Циллер. Он отмечал, что достичь ее можно только путем собственной практики, в деятельности однако, опираясь на указания и методы теории. Последние должны быть наработаны еще в практической деятельности⁵⁰.

На основании вышесказанного можно сделать несколько важных выводов. Гербартианская педагогика, одной из черт которой было обеспечение тесной взаимосвязи и взаимообусловленности теории и практики обучения, получила свою четкую и детальную разработку и стала доступной широким слоям немецких педагогов. Гербартианцы акцентировали дидактическую подготовку учителей и с этой позиции отметили главные признаки образованного, хорошо подготовленного педагога: «педагогический интерес», «пе-

⁵⁰ T. Ziller, *Einleitung in die allgemeine Pädagogik*, Verlag Teubner, Leipzig 1856, с. 174.

дагогическая способность рассуждать» и «педагогический такт». С помощью дидактических научных работ, взаимодействия теории и практики, общения учителя и ученика можно достичь педагогического искусства.

Учитель, по убеждению Гербарта и его последователей, должен обладать энтузиазмом и чувством, авторитетом и тактом, любовью к ученику и глубокими знаниями. В его обязанности также входит готовность к прогнозированию поведения в любых ситуациях и их правильная оценка, построение четкого плана обучения и воспитания, умение быть художником, внутренне переживать, видеть, чувствовать, понимать и учить других, вызывая при этом интерес учащихся.

PREPARING TEACHERS TO THE ORGANISATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE HERBARTIAN PEDAGOGY

Abstract: The given article focuses on the analysis of the essence of future teacher training in Herbartianism pedagogics. It reveals the key theoretical and practical issues of studying process in pedagogical seminaries adopted by Herbartians, that is the didactic teacher training and the main features of a well-trained pedagogist such as “pedagogical interest”, “pedagogical ability to think” and “pedagogical tact”.

Key words: Herbartianism pedagogics, teacher training, pedagogical seminary, inter-reaction of theory and practice, pedagogical tact.

Nadezhda Fedchyshyn – doktor, wykładowca pedagogiki w Państwowym Uniwersytecie Medycznym im. I. YA. Horbaczewskiego w Tarnopolu. Wybrane publikacje: *Дидактична система Йоганна Фрідріха Гербарта та її вплив на розвиток вітчизняної освіти* (2008). Adres korespondencyjny: 46001, г. Ternopol, Ploshchad Svobody 1, Ukraine. E-mail: orestivna@rambler.ru