

# История ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



В. И. Смирнов

## ЭВОЛЮЦИЯ СРЕДСТВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ РОССИЙСКИХ УЧИТЕЛЕЙ (ДОРЕВОЛЮЦИОННЫЙ ПЕРИОД)

УДК 371.67

ББК 74.26

В статье рассматривается история становления учебно-педагогической литературы в России, обозначаются основные этапы развития и функции учебно-педагогической литературы, дается определение системокомплекса дидактических средств по педагогике, выделяется предметное содержание учебного материала книг по педагогике условно распределенное на семь блоков, соответствующих основным областям научных знаний о человеке и его воспитании.

Ключевые слова: педагогическая учебная книга, учебно-педагогическая литература, прескриптивные документы, системокомплекс, функции учебных изданий, педагогические знания.

V. I. Smirnov

## THE EVOLUTION OF PEDAGOGICAL KNOWLEDGE OF TEACHERS OF RUSSIAN (PRE-REVOLUTIONARY PERIOD)

The article presents a history of generating teaching and pedagogical literature in Russia; it identifies main phases of development and functions of this kind of literature, gives definition of systematic complex of didactic means in pedagogy, identifies the content of teaching material in books on pedagogy which is arbitrarily divided into seven blocks according to major spheres of scientific knowledge about man and his upbringing.

Kew words: text book on pedagogy, teaching and pedagogical literature, prescriptive documents, systemic complex, functions of teaching editions, pedagogical knowledge.

Важнейшее место в структуре профессионального педагогического образования принадлежит *педагогической* подготовке, которая призвана вооружить будущих учителей системой знаний в области современного содержания образования и педагогических технологий, умениями и навыками практической деятельности, развить у них профессиональное мышление, сформировать потребность в непрерывном самообразовании. Будучи направленной на познание «человека как предмета воспитания» и закономерностей образовательного процесса, педагогическая подготовка учителей представляет собой единство теоретического обучения, самообразования и овладения опытом практической деятельности.

В современных условиях, когда в процессе педагогической подготовки специалистов возрастают значение и объем самостоятельной работы, а центр тяжести в обучении переносится на активные формы овладения знаниями, актуализируется роль учебной книги. Превращаясь из пассивного носителя информации в активную дидактическую систему, учебная книга призвана раскрывать содержание учебного материала, формировать мотивацию познавательной деятельности, способствовать становлению эмоционально-ценностных отношений личности, выработке практических умений и навыков.

Разрабатывая теорию школьного учебника отечественные дидакты В. Г. Бейлинсон, В. П. Беспалько, И. К. Журавлев, Д. Д. Зуев, И. Я. Лернер, Е. И. Перовский,

М. Н. Скаткин и др. выдвинули и обосновали гипотезу, суть которой сводится к тому, что современная учебная книга призвана быть моделью определенной педагогической системы и в этом качестве обеспечивать усвоение обучающимися учебной информации и накопление опыта познавательной и преобразующей деятельности, развивать способности к самостоятельному мышлению. На основе этой гипотезы была отработана структура школьного учебника, которая, по мнению Д. Д. Зуева, может быть оценена как «приближенная к оптимальной».

Разрабатываются и теоретические основы создания *учебника для вузов* (С. Г. Антонова, П. Г. Буга, А. А. Гречихин, Ю. Г. Дреус, Н. И. Тупальский, Л. Г. Тюрина и др.), имеющего ряд существенных особенностей, отличающих его от школьного учебника как в плане построения, так и в части применения в процессе обучения. Вместе с тем анализ научной литературы и материалов диссертационных исследований дает основание сделать вывод, что теория вузовского учебника в целом находится на начальной стадии становления, а в частности, отсутствуют разработки в области теории построения учебных книг по педагогике и их использования в процессе общепедагогической подготовки учителя.

Существует целый ряд проблем, связанных с созданием и функционированием учебной книги по педагогике:

— не определено место учебной книги в системе дидактических средств педагогического образования и само-

образования, не завершена работа по определению ее функций, не разработаны критерии отбора содержания учебного материала для учебников и учебных пособий по педагогике;

— не установлены принципы и логика построения учебника по педагогике (сложилась определенная структура учебника, на протяжении полутора столетий она с небольшими вариациями воспроизводится, однако отсутствует обоснование целесообразности использования именно данной логики);

— до сих пор авторы учебников по педагогике не могут определиться в том, чем должна быть учебная книга: изложением основ педагогической науки («собрание знаний, необходимых или полезных для педагога») или «собранием воспитательных правил», рекомендаций для учителя;

— содержание большинства современных учебников по педагогике не обеспечивает реализацию антропологического подхода в воспитании, а, следовательно, и в системе профессиональной подготовки педагога;

— противоречие между сравнительно небольшим объемом учебного времени, выделяемого на педагогическую подготовку учителей, с одной стороны, и динамично возрастающим объемом учебного материала, включающего в себя научно-теоретические сведения из разных областей научного знания (анатомии, физиологии, психологии, педагогики, логики и пр.), с другой стороны, неизбежно привело к предельному редуцированию учебно-научной информации — в вынужденно лаконичных учебных пособиях педаго-

гические факты и явления уже не раскрываются, а только регистрируются.

— у будущего учителя, освоившего суррогатный в силу его редуцированности, субъективно интерпретированный автором учебный материал рекомендованного учебного издания, формируется опасная иллюзия достижения образовательной цели, утрачивается потребность обращения к первоисточнику, а, следовательно, и стремление к сопоставлению различных точек зрения на одну проблему;

— в процессе педагогической подготовки большинство студентов (как прежде, так и теперь) ограничиваются прочтением рекомендованного преподавателем учебника педагогики, не ставя перед собой задачу сопоставить материал данной учебной книги с материалом других пособий, проверить предлагаемую учебную информацию; при этом утверждается односторонность взглядов и убеждений читателя, его концептуально-информационная зависимость от автора пособия: читатель усваивает главным образом ту информацию и те оценки, которые предлагает автор;

— тенденция к сокращению и упрощению учебного материала объективно приводит к утверждению репродуктивного характера его представления в учебном пособии; неуверенные попытки отдельных авторов излагать материал в компаративной форме, характеризующая различные точки зрения, являются редким исключением;

— противоречивы научные прогнозы, определяющие перспективы учебной книги по педагогике, ее место в системе средств обучения в ус-

ловиях информационного общества (information society), которое призвано стать обществом знания или образования (knowledge-based or education society).

Многие из названных проблем обусловлены тем, что все еще не преодолено противоречие между необходимостью изучения и конструктивного применения исторического опыта построения учебной литературы по педагогике, с одной стороны, и игнорированием этого опыта в практике создания учебных книг и в проблематике теоретических исследований — с другой.

История книги по педагогике — важная составная часть истории образования и педагогической науки: книга не только аккумулирует и обеспечивает передачу накопленных человеческим сообществом знаний и опыта воспитательной деятельности, но и способствует историко-педагогическому познанию, воплощая в себе и как зеркало отображая все основные достижения и проблемы культурно-образовательного развития общества.

История книги — это фундамент, на котором строится теория учебника и методика его применения. Эмпиризм, здравый смысл и интуиция, которыми руководствовались средневековые педагоги, разрабатывая учебные пособия для обучаемых и обучающихся, уже в XIX в. должны были уступить место дидактическому рационализму, выражающемуся в поиске и внедрении определенных критериев отбора содержания и алгоритма конструирования учебной книги. Современные представления об учебной книге, ее функциях, логике построения, эсте-

тике — это результат напряженного труда многих поколений создателей учебников и учебных пособий.

Называя *учебной книгой по педагогике* рукописное или печатное издание, из которого учитель может получить педагогическую информацию, мы подчеркиваем условность этой лексической конструкции. Известно, что до 30-х гг. XIX в. специальных учебных книг, содержащих систематизированные знания по педагогике, в России не существовало, поскольку не существовало никаких форм и программ педагогической подготовки учителей.

Учебная книга появляется лишь тогда, когда есть учебный предмет и организован процесс обучения. Но учителя во все времена *учились*, следовательно, информация, которую они еще до появления специальной *учебно-педагогической литературы* черпали из разножанровых книг, была для них *учебной*, так как содержала полезные сведения научного или прикладного характера. Именно потому, отдавая себе отчет в некоторой неточности используемой формулировки, мы называем *учебными книгами по педагогике* все те издания, которые содержат необходимую для развития профессионально-педагогической культуры учебно-научную информацию.

Анализируя развитие учебной книги по педагогике, прежде всего отметим, что она представляет собой:

а) *печатное издание*, в котором содержится совокупность систематизированных и редуцированных педагогических знаний и аппарата организации усвоения этих знаний;

б) *источник учебно-научной педагогической информации*; в) *дидактическое средство*, обеспечивающее на информационном и методическом уровнях теоретическую подготовку будущего педагога к профессиональной деятельности.

Книга как *источник* педагогических знаний и книга как *средство* педагогического образования и самообразования различаются между собой:

1. *Целевым назначением* (функциями):

1.1. *Книга — источник педагогических знаний* является рукописным или печатным произведением, которое, во-первых, несет в себе в профессиональном отношении полезную, но не всегда предназначенную для обучения педагогическую информацию (реализуется *информационная функция*), во-вторых, содержанием и внутренней логикой этой информации оказывает объективное влияние на развитие интеллектуальной и эмоциональной сфер личности (*развивающая функция*), а также на формирование ее мировоззрения, духовно-нравственных качеств и свойств (*воспитательная функция*).

1.2. *Книга — средство обучения* представляет собой особым образом организованное учебное издание, содержащее специально отобранные, систематизированные, изложенные в удобной для изучения и усвоения форме научно-теоретические сведения. Будучи дидактическим средством, учебная книга реализует уже не только информационную функцию, но также и функции интерпретации, ориентации, систематизации, контро-

ля и самоконтроля. Книга — средство обучения с большей интенсивностью реализует развивающую и воспитательную функции.

2. *Логикой построения*: в *книге-источнике* последовательность и логика представления материала обусловлены особенностями информации и не всегда очевидными авторскими намерениями; специфика построения книги как *средства обучения* предопределена учебной целью, дидактическими требованиями и педагогическим замыслом автора.

3. *Степенью редуцированности и адаптированности учебно-научной информации*: *книга-источник* содержит сведения, которые автор сообщает с той мерой полноты и достоверности, которую он считает необходимым и возможным допустить; *книга — средство обучения* содержит упрощенные и сокращенные, ориентированные на потребности и возможности потребителя знания.

Почти тысячелетняя история развития отечественной книги, способствующей решению задач педагогической подготовки и самоподготовки учителей, может быть условно разделена на два основных периода:

— *первый период* (конец X — начало XIX вв.): книга наряду с народными воспитательными традициями является важнейшим *источником* общеобразовательных и этико-дидактических знаний, приобретаемых учителем и наставником в процессе самоподготовки;

*второй период* (начало XIX — начало XX вв.): книга, оставаясь главным *источником* теперь уже

систематизированных педагогических знаний, приобретает статус основного средства обучения, имеющего в той или иной мере выраженные функции и черты регулярного учебного издания.

Выделенные периоды адекватны предлагаемому нами варианту периодизации развития отечественной системы педагогического образования:

— *первый период* (конец X — начало XIX вв.) характеризуется неформальной бессистемной педагогической самоподготовкой учителей в условиях отсутствия каких-либо организованных форм специального педагогического образования и нормативно закреплённых квалификационных требований к претенденту на учительскую должность;

— *второй период* (XIX — начало XX вв.) знаменуется созданием отечественной системы педагогического образования, включающей в себя разнообразные формы организации профессиональной подготовки педагогов и типовые программы по дисциплинам, обеспечивающим формирование у будущих учителей основ педагогической культуры.

Генезис учебной книги по педагогике являет собой сложный, противоречивый, длительный и неравномерный по динамике протекания процесс, в рамках которого можно выделить следующие основные этапы: дидакто-догматический, рецептурно-дидактический, регламентно-инструктивный, дескриптивно-методический, рефлексивно-дидактический и опытно-педагогический. Предлагаемая нами периодизация развития учебно-педагогической литературы построена с

учетом актуальных потребностей образовательно-воспитательной практики в учителях и наставниках, уровень педагогической компетентности которых адекватен социальным требованиям и ожиданиям.

Каждый из выделенных этапов развития учебно-педагогической литературы отличается определенным сочетанием специфических черт.

Так, в X—XVII вв. (мы выделили в этом периоде два этапа: дидакто-догматический и рецептурно-дидактический) перед *церковью* и *семьей* ставилась задача воспитания законопослушного и богобоязненного человека. Необходимая для реализации этой задачи педагогическая информация содержалась в произведениях церковно-учительной литературы. Обучение грамоте сводилось к выработке элементарных навыков чтения, письма, счета в условиях индивидуального или группового ученичества, осуществляемого *служителями церкви* и *мастерами грамоты*. Единственным источником формирования способов обучения был локальный педагогический опыт, рожденный образовательной практикой.

1. *Дидакто-догматический этап* (X—XV вв.). *Педагогические нормы* и требования конституированы в поучениях, наставлениях, словах, гномологиях, агиографических сочинениях и т. п., основанных на религиозных догматах и моральных установлениях, утвердившихся в национальных традициях.

2. *Рецептурно-дидактический этап* (XVI—XVII вв.). *Педагогические нормы* и *рецепты-требования*

ния представлены в поучениях, руководствах, азбуковниках и т. д.; их источником по-прежнему являются христианские догматы, действующие нравственные нормы, а также обобщенный на элементарном уровне опыт практической воспитательной деятельности.

3. *Регламентно-инструктивный этап* (XVIII в.). На этом этапе ограниченность масштабов образования в стране, во-первых, не вызывала потребности в создании системы учреждений, форм и дидактических средств, обеспечивающих осуществление массовой подготовки учителей; во-вторых, препятствовала накоплению, осмыслению и обобщению опыта образовательно-воспитательной деятельности, превращению его в учебно-дидактический материал, содержащий систематизированные педагогические знания. *Педагогические нормы и рецепты-предписания* зафиксированы в указах, регламентах, инструкциях, руководствах, уставах. Лишь в конце этапа появляются философско-педагогические трактаты, определяющие и обосновывающие цель, задачи, содержание, методы образовательно-воспитательной деятельности.

Для первых трех этапов характерно то, что педагогика в то время не оформилась в специальную область знания, не имела статуса теоретической дисциплины, ее идеи не были отражены в специальных научных сочинениях. Чтобы получить адекватное представление о педагогической мысли в X—XVIII вв., ее следует рассматривать в совокупности идеолого-этических и культурно-образовательных реалий

того времени, в контексте образов и понятий средневекового менталитета, привлекая самые разнообразные источники в их единстве и сравнении.

Другая отличительная черта письменных источников, использовавшихся тогда в целях педагогической самоподготовки учителей, состояла в том, что они диктовали *нормы*, не раскрывая сущности и причинно-следственных связей процесса воспитания, не предлагая объяснений, чем детерминировано становление и развитие человека — содержание педагогического знания исчерпывалось усвоением свода канонизированных правил.

4. *Дескриптивно-методический этап* (первая треть XIX вв.). Развитие источников и средств педагогического познания обусловлено проведением школьных реформ, в контексте которых началось создание системы педагогического образования. *Педагогические нормы и представления* в это время были отражены уже не только в регламентных документах, но и в адресованных учителям рекомендациях, разработанных на основе анализа, обобщения и ретрансляции педагогического опыта.

Бытовавшее тогда представление о педагогике как об искусстве обусловило построение значительной части педагогических разработок в виде собраний правил или рецептов, выраженных преимущественно в императивно-наставительной форме. Основными письменными источниками, обеспечивающими подготовку и самоподготовку учителей в первой трети XIX века, оставались нормативно-правовые документы, образо-

вательные проекты, философско-педагогические сочинения, первые учебные пособия по педагогике, материалы педагогической журналистики.

5. *Рефлексивно-дидактический этап* (вторая треть XIX в.). Педагогические нормы и элементарные педагогические знания представлены в рецептурных пособиях и педагогических руководствах для учителей и лиц, подготавливающихся к учительской должности; в сочинениях теоретического характера, оказывающих влияние на формирование педагогического мировоззрения учителей; в этико-дидактической публицистике, отражающей мысли российских и зарубежных авторов о воспитании и обучении детей; в педагогической периодике — журнальных статьях, раскрывающих взгляды отечественных просветителей и педагогов на цели и способы воспитания.

*Рефлексивный характер* педагогической литературы реализуется в анализе и критическом осмыслении тех знаний и способствовавшего их продуцированию практического опыта, которые выработали образовательное сообщество и педагогическая наука; при этом свои умозаключения авторы педагогических сочинений основывали на собственных интуитивных представлениях о том, как должно быть организовано дело образования, на анализе педагогических воззрений авторов известных им работ по педагогике.

*Дидактизм* проявляется в прагматизме, директивности и наставительности, в стремлении обязательно и немедленно преобра-

зовать результаты рефлексии и развития педагогической теории в четко сформулированные правила и практические рекомендации.

Специфику содержания педагогической подготовки и учебной литературы по педагогике во второй трети XIX века составляли:

— отсутствие единой образовательной программы, отражающей минимальные требования к тому, что должен знать и уметь учитель;

— аморфные представления о функциях учебной книги, ее месте в системе дидактических средств; отсутствие единого и обязательного подхода к отбору содержания и к логике построения программы и учебной книги по педагогике: каждый автор писал *то и так, что и как он хотел написать*;

— априорный характер выработки и представления педагогического знания;

— приоритетное внимание к развитию педагогики начального образования и семейного воспитания;

— преобладание книг, которые можно отнести к жанру *бытовой педагогики*, основанной на выведении правил и норм воспитания из результатов личных наблюдений, житейских примеров и религиозно-бытовой морали.

6. *Опытно-педагогический этап* (конец XIX — начало XX вв.). На данном этапе в стране была создана разветвленная система педагогического образования, призванная удовлетворять кадровые потребности динамично развивающейся образовательной сферы, и был накоплен, изучен и систематизирован педаго-

гический опыт, трансформированный в научно-учебную информацию, характеризующую сущность и закономерности процесса воспитания, цели, содержание и способы педагогической деятельности.

*Педагогические знания* содержались, как правило, в учебных книгах, материал которых, в теоретической части давал представление о педагогическом процессе, а в практической — раскрывал обязательные или рекомендуемые к исполнению способы учебно-воспитательной деятельности.

Специфику учебных книг по педагогике, изданных в России в последней трети XIX — начале XX вв., составляли:

а) многообразие авторских подходов к отбору содержания учебного материала и к его структурированию;

б) ориентация книг главным образом на сообщение учебной информации и ее интерпретацию: в книгах отсутствуют вопросы и задания для закрепления учебного материала, контроля и самоконтроля качества его усвоения;

в) репродуктивный характер представления учебного материала;

г) стремление к объединению в составе учебного пособия по педагогике научных знаний о человеке, условиях и способах его воспитания.

Последняя из названных отличительных черт — стремление к интеграции в составе учебной книги по педагогике анатомо-физиологических, психологических, философских, собственно педагогических и иных знаний о человеке, его развитии, образовании и воспитании — выступает, с одной

стороны, как перспективное направление развития содержания педагогической подготовки учителей и как условие создания системного комплекса, обеспечивающего синтезирование разрозненных источников и средств педагогического познания в единый информационно-обучающий блок, с другой стороны, — это стремление обречено на неуспех, поскольку, во-первых, не разработаны основания и логика объединения частей педагогической науки в целое, во-вторых, существует опасность конгломерации, т. е. механического соединения разнообразных научно-теоретических сведений в некое эклектическое образование; в-третьих, неизбежное увеличение объема информации неизбежно приведет к еще большему ее редуцированию, следовательно, к формированию поверхностных представлений о сути педагогических проблем.

В процессе развития отечественной педагогической литературы утвердились три основных вида учебного материала, составляющего содержание учебной книги по педагогике:

а) *догматический материал*, конституирующий цели, задачи и важнейшие правила образовательно-воспитательной деятельности, основанный на религиозных догматах, этических установлениях, принципах и ценностях государственной культурно-образовательной политики;

б) *рецептурный материал*, раскрывающий содержание, принципы, правила, формы, способы и средства учебно-воспитательной деятельности;

в) *теоретический материал*, представляющий собой, во-первых,

редуцированное и систематизированное изложение научных сведений, характеризующих наиболее существенные свойства, связи и отношения, присущие педагогическому процессу; во-вторых, описание результатов изучения и обобщения инновационного и массового опыта образовательно-воспитательной деятельности, материалов экспериментальных исследований.

На основе результатов анализа более 220 работ, созданных и изданных в период с конца X века и до наших дней, мы сделали следующие выводы:

1. *Догматический материал* превалирует в книгах в X—XVII вв., поскольку произведения церковно-учительной литературы, указывая на то, что надлежит делать, не объясняли, почему делать необходимо именно это, и не предлагали рекомендаций учителю по поводу того, как следовало строить процесс обучения и воспитания и какие при этом организационные формы, способы, приемы и средства целесообразно использовать. Большей частью поучения, слова, наставления, послания и пр. были адресованы не тому, кто воспитывает, а тем, кто призван воспитать себя.

Догматический материал был активно представлен и в XIX веке, во время усиления правительственной реакции в образовательной сфере, а также в 20—80-х годах XX столетия, в период тотальной идеологизации образования и господства авторитарной педагогики.

2. *Рецептурный материал*, почти отсутствующий в литературе X—XVII вв., составляет основ-

ное содержание книг, созданных в XVIII столетии, когда источником педагогических знаний становятся регламенты, инструкции, руководства, уставы, предписывающие, что и как следует делать учителю. В XIX—XX вв. доля рецептурного материала была примерно одинакова.

3. Объем *теоретического материала* возрастает в период с конца XVIII века и до тридцатых годов XX столетия. В более поздний период научно-теоретические сведения либо перемежаются с политико-идеологическими декларациями, либо заменяются ими (особенно рельефно эта замена обнаруживается в материале учебных книг по педагогике, характеризующем развитие зарубежной школы и философско-педагогических концепций).

Предметное содержание учебного материала книг по педагогике мы условно разделили на семь блоков, соответствующих основным областям научных знаний о человеке и его воспитании: физиология (с анатомией и школьной гигиеной), психология (общая, возрастная и педагогическая), общая педагогика (с элементами философии, этики и логики), теория и методика обучения (общая и частная дидактика), теория и методика воспитания, требования к учителю и училищеведение (с XX века — школоведение).

Аналитические данные, характеризующие эволюцию предметного содержания учебного материала, позволяют сделать следующие обобщения:

1. Учебный материал по *анатомии, физиологии и школьной гиги-*

ене составлял заметную часть содержания учебно-педагогической литературы на опытно-педагогическом этапе ее развития (конец XIX — начало XX вв.).

2. Материал по *психологии*, появляясь в книгах по педагогике уже в конце XVIII столетия, в последней трети XIX — начале XX веков занимает 28,7 % объема учебных книг по педагогике. Заметим, что в указанные 28,7 % вошли только части, главы, параграфы, содержащие чисто психологический материал; в других подразделах, особенно в дидактике, сведения по психологии органически вплетаются в педагогическую учебную информацию и их объем весьма сложно просчитать.

3. До последней трети XIX в. материал по *общей педагогике* носил отчетливо выраженный догматический характер, его содержание в основном составляли общие рассуждения о воспитательном идеале, определяющем цели и задачи воспитания и обучения, о целесообразности познания человеком себя и окружающего мира, о допустимых пределах познания, о роли церкви, семьи, школы в формировании человека. И лишь в конце XIX и в XX веках общая педагогика начинает раскрывать предмет и задачи педагогики, характеризовать значение разнообразных факторов в развитии человека, разъяснять сущность педагогического процесса. В советский период материал этого раздела педагогики был очень идеологизирован и давал одностороннее представление о педагогических фактах и явлениях.

4. Объем *дидактического* материала колебался от 43,3 % в XVIII веке до 19,1 % в конце XIX в. и 20,8 % в последней трети XX столетия. Показатель в конце XIX в. мог бы быть значительно выше, если бы учитывались обширные сведения о психологии обучения.

Большой объем дидактического материала в XVIII в. объясняется тем, что в тот период почти все работы по педагогике были ориентированы на подготовку учителя к решению образовательных задач: и государство, и передовая общественность считали приоритетной целью социально-образовательной политики распространение грамотности среди граждан свободного состояния, подготовку специалистов для административно-управленческой и хозяйственно-экономической сферы страны. Главными *воспитателями* считались церковь и семья, тогда как *руководства, наставления* и другие виды печатной педагогической продукции были адресованы учителям.

Преимущественное развитие теории обучения и увеличение объема соответствующего материала в учебных книгах было обусловлено также активным распространением немецких дидактических концепций и педагогического опыта. В связи с вопросом о роли немецкой (в меньшей степени французской, австрийской, английской и американской) педагогики в развитии российской педагогической науки и образовательной практики заметим, что отечественная педагогическая мысль эволюционировала, опираясь на лучшие достижения зарубежной педагогики, но при этом она сохраня-

ла стараниями русских педагогов свою самобытность.

5. В развитии материала по *теории и методике воспитания* обнаруживается тенденция к заметному увеличению его объема в периоды усиления тоталитаризма и утверждения авторитарно-репрессивных начал в культурно-образовательной сфере. Рассматривая *всегда* воспитание предметом особого попечения, правительство периодически изменяло свою оценку роли школы в реализации его задач: в XVIII и конце XIX вв., как уже отмечалось, основные надежды возлагались на семью и церковь; в первой половине XIX столетия и в 20—80 гг. XX в. воспитание становилось прерогативой государства, которое поручало исполнение своей воспитательной политики государственному чиновнику — учителю. Все эти изменения находили отражение в учебных книгах по педагогике.

6. *Требования к учителю* более всего были выражены в XVIII — начале XIX вв., поскольку главными источниками педагогических знаний тогда были прескриптивные документы (инструкции, регламенты, уставы, наставления и руководства), основной объем содержания которых составляло изложение обязанностей и способов деятельности учителя. Некоторое увеличение объема этого материала в конце XX обусловлено стремлением государства сделать учителя исполнителем своей воли и проводником своего воспитательно-образовательного влияния на подрастающее поколение.

7. *Школоведческий* материал в рассматриваемое время (XVIII—

XX вв.) оставался по объему почти неизменным.

Изучение генезиса учебной книги по педагогике и результаты анализа важнейших тенденций современной международной и отечественной практики педагогического образования, а также собственный опыт работы автора в педагогическом вузе дают основание сделать *выводы*, определяющие в *гипотетической* форме перспективы развития учебной книги и теоретические основания ее построения в контексте требований, предъявляемых к содержанию и качеству общепедагогической подготовки учителей.

Вне зависимости от того, как будут развиваться электронные, аудиовизуальные и иные основанные на динамично изменяющихся информационных технологиях средства обучения, учебная книга в обозримом будущем безусловно сохранит за собой роль одного из источников учебно-научной информации по проблемам воспитания и важного дидактического средства общепедагогической подготовки учителя.

При этом роль и функции учебной книги по педагогике, по нашему мнению, будут существенно изменены. Смысл этих изменений должен состоять в создании и внедрении в практику педагогической подготовки учителей *системокомплекса* дидактических средств, включающего совокупность взаимосвязанных и взаимодополняющих учебно-теоретических, учебно-практических, учебно-методических и учебно-справочных изданий (учебники, учебные пособия, хрестоматии, практикумы, справочники, словари).

Необходимость создания системно-комплекса дидактических средств, обеспечивающих подготовку будущих учителей к педагогической деятельности, обусловлена прежде всего тем, что сама педагогика представляет собой сочетание (*комплекс*) тяготеющих ко все большей автономии, но объединенных *системными* связями различных учебно-научных дисциплин, таких как общая педагогика, дидактика, теория и методика воспитания, история образования и педагогики, сравнительная педагогика, коррекционная педагогика, школоведение, педагогика семейного воспитания и др. Соединение материала этих дисциплин в одном учебнике невозможно без ущерба для качества самой учебной книги и — главное! — для качества обучения.

Центральным звеном системно-комплекса дидактических средств общепедагогической подготовки, по нашему мнению, остается учебник, содержание которого должно, во-первых, в полной мере соответствовать требованиям государственного стандарта высшего педагогического образования, во-вторых, иметь выверенный, апробированный педагогической теорией и образовательной практикой характер.

Учитывая невозможность представить в учебнике педагогики всю совокупность научно-теоретической информации по проблемам воспитания и образования, необходимо изменить его функциональное назначение: *доминирующими*, вместо *информационной* и *интерпретационной* функций, значение которых в содержащем предельно редуцированные

знания учебнике заметно уменьшаются, должны стать функции *ориентации* на источники (оптимально: первоисточники) учебно-научной информации, *систематизации* учебного материала и его *закрепления*. Работа с учебником может предварять изучение дисциплины (темы) и завершать учебную работу, способствуя упорядочению и обобщению научно-теоретических сведений.

Другими компонентами системно-комплекса призваны быть:

— **учебно-теоретические пособия**, заменяющие, дополняющие или развивающие учебник, предлагающие учебный материал либо по отдельной части учебной программы, либо в объеме, превышающем учебную программу, либо изложенный в субъективной авторской интерпретации.

Поскольку по степени новизны, актуальности и оперативности представления учебно-научной информации теоретическое учебное пособие может опережать учебник, целесообразно использовать эту его особенность для распространения научно-теоретических сведений инновационного характера;

— **учебно-практические издания** (практикумы, сборники заданий и упражнений), содержащие учебный материал прикладного характера, предназначенный для выработки практических умений и навыков, закрепления теоретической информации, контроля и самоконтроля;

— **учебно-методические пособия**, предназначенные как для обучающихся (методика самостоятельной работы, выполнения определенных видов де-

тельности), так и для преподавателей (методика организации обучения);

— **учебно-справочные издания**, содержащие сведения учебного, научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для поиска информации (энциклопедические и толковые словари, справочники).

Системокомплексу дидактических средств по педагогике как определенной целостности должны быть свойственны:

— **единство принципов и критериев** отбора содержания учебного материала, систематичность и последовательность его изложения;

— **отражение в суммарном содержании** учебных книг по педагогике, функционирующих в составе системокомплекса, всех значимых для профессиональной деятельности учителя научно-теоретических сведений;

— **усиление синтезирующей функции** учебных изданий, составляющих системокомплекс, которая призвана способствовать утверждению прочных междисциплинарных связей и обеспечивать представленность в учебных книгах информации из всех научных дисциплин, изучающих человека, процесс его развития, воспитания и образования;

— **активизация интегрирующей функции** учебных изданий системокомплекса: учебники и учебные пособия призваны обеспечить реализацию образовательной, воспитательной и развивающей функций обучения в их органическом единстве (первый уровень интеграции); учебные книги представляют материал по отдельным дисциплинам как неотъемлемую со-

ставную часть содержания педагогического образования с учетом естественной тенденции к генерализации этого содержания (второй уровень интеграции);

— **сочетание в книгах по педагогике** учебного материала, отражающего ретроспективы и перспективы развития образовательной практики; это сочетание призвано способствовать ориентации научно-педагогического знания на опережение — экстраполяцию сегодняшних реалий в будущее;

— **отражение в учебных книгах** системокомплекса различных взглядов и оценок, характеризующих широкий спектр научно-теоретических подходов к решению педагогических проблем;

— **взаимосвязь и взаимодополняемость** функций всех учебных книг, составляющих системокомплекс;

— **унифицированность терминологии** и обозначений.

Системокомплекс дидактических средств по педагогике должен содержать учебный материал трех уровней:

— **теоретико-методологический уровень**: теоретическая информация, раскрывающая систему научных знаний о сущности, цели, закономерностях, причинно-следственных связях процесса образования и воспитания;

— **дескриптивный уровень**: описание массового и инновационного опыта образовательно-воспитательной деятельности; характеристика прогрессивных педагогических систем и технологий;

— **рецептурный уровень**: педагогические правила, рекомендации, способы деятельности.

Вновь подчеркнем, что освоение учебного материала всех трех уровней возможно только при условии опоры на интегрированный образовательный потенциал всех типов учебных книг, составляющих систему комплексных дидактических средств педагогической подготовки.

Учебные книги по педагогике, объединенные в систему комплекс, должны отвечать следующим общедидактическим требованиям:

- **проблемный характер изложения** учебного материала, представление вариативной информации, противоречивых суждений и трактовок педагогических фактов и явлений;

- **активная реализация исследовательской функции** учебно-теоретических, учебно-методических и учебно-практических пособий;

- **ориентация читателя на работу** с первоисточником, утверждение перечня оригинальных материалов, подлежащих обязательному изучению;

- **сочетание индуктивного и дедуктивного подходов** в изложении учебного материала;

- **опора на яркие и убедительные примеры** из образовательной практики, литературы, истории;

- **связь теоретического учебного материала с практическими задачами,**

которые предстоит решать будущему педагогу;

- **ясность и выразительность языка,** решительный отказ от наукообразного стиля изложения;

- **лаконичность в изложении** учебного материала, вера в способность читателя понять очевидное, отказ от интерпретации и аргументации тех положений, которые в истолковании и доказательствах не нуждаются;

- **включение в учебные книги** иллюстративного материала.

В заключение хотелось бы напомнить слова В. П. Вахтерова, который, высоко оценивая накопленный отечественной педагогикой опыт, писал, что, строя новое здание педагогической науки и образовательной практики, нельзя «игнорировать все указания старой педагогики. Она все же вела нас вперед и представляла необходимый этап на пути к развитию здоровых теорий воспитания. Из нее и теперь еще можно черпать драгоценные указания. Ее догмы позволяют нам лучше разобраться в тех новых материалах, которые принес нам конец XIX и начало XX века. И теперь еще нам, как до звезды небесной, далеко до осуществления на практике всех ее идеалов. Для нас поучительны даже ее ошибки. Зная их, нам будет легче избежать их в будущем» [1. С. 54–55].

#### Список литературы

1. Вахтеров, В. П. Основы новой педагогики / В. П. Вахтеров. — М., 1913. — 582 с.