

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 377.8.091.322–027.22 “18/19”

М.М. ГОЛОВКОВА

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В УЧИТЕЛЬСЬКИХ СЕМІНАРІЯХ (ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті проаналізовано основні підходи до організації педагогічної практики в базових школах при вчительських семінаріях, розглянуто позитивний та негативний історичний досвід проведення практики, який можна врахувати при вирішенні завдань сучасної освіти.

Ключові слова: педагогічна практика; етапи, завдання педагогічної практики; пробні уроки; базова школа; форма звіту.

У контексті модернізації освіти особливу увагу приділяють питанням підготовки та перепідготовки вчительських кадрів. Педагогічна освіта як ніколи гостро затребувана сучасним суспільством. Здійснюване на сучасному етапі введення багаторівневої системи педагогічної освіти у зв'язку з інтеграцією в європейський освітній простір можливе лише за умови збереження національних досягнень та історичних традицій у питаннях підготовки педагогічних кадрів. Дослідження минулого дає можливість передбачити основні тенденції розвитку в майбутньому, що повною мірою стосується й питань освіти. Провідні українські вчені: І. Бех, А. Бойко, В. Вихрущ, С. Золотухіна, В. Євдокимов, В. Луговий, Л. Нечепоренко, Н. Ничкало, Н. Побірченко, І. Прокопенко, О. Савченко, Б. Ступарик, О. Сухомлинська, М. Ярмаченко та ін. – намагаються вибудувати цілісну історію розвитку педагогічної думки в Україні, осмислити її національні особливості й досягнення, переконливо довести величезне значення діячів минулого для втілення й розвитку національної системи освіти.

Мета статті – дати цілісну характеристику організації педагогічної практики в базових школах при вчительських семінаріях (кінець ХІХ – початок ХХ ст.).

Звернення до джерел педагогічної освіти дає змогу адекватно оцінити і зрозуміти сенс її сучасних завдань, визначити шляхи її вдосконалення. Для цілісної картини історичного досвіду в підготовці педагогічних кадрів важливе розуміння того, як це питання вирішувалося в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., у період глибоких перетворень у різних сферах суспільства, появи нових ланок державної системи освіти й оформлення її в самостійну галузь суспільного життя. Безперечний інтерес для дослідження цього питання становлять праці М. Пирогова, К. Ушинського та інших педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Відомі вчені цього періоду – В. Вахтеров, П. Каптерев, М. Корф, Д. Семенов, Д. Тихомиров – у своїх працях обґрунтовували необхід-

ність науково-практичної підготовки вчителя, розглядаючи її як єдність трьох основних напрямів: загальноосвітнього, загальнопедагогічного та практичного. Проблему підготовки вчителя в дореволюційних педагогічних семінаріях аналізували педагоги й громадські діячі досліджуваного періоду: В. Водовозов, Д. Тихомиров, В. Чарнолуський, М. Чехов, Г. Фальборк. Окремі аспекти підготовки народного вчителя висвітлювалися на сторінках педагогічних журналів “Російський учитель”, “Російська школа”, “Вісник виховання” тощо. У другій половині XIX ст. постало питання не тільки про теоретичну підготовку вчителів народних шкіл, а й про практичну, з наданням провідної ролі в цій підготовці педагогічній практиці. К. Ушинський, говорячи про навчальний аспект педагогічної практики, радив включати в практичну підготовку майбутніх учителів пробні уроки, які сприяли б виробленню у вихованців необхідних професійних умінь, навичок, оволодінню таємницями педагогічної майстерності. В. Водовозов, М. Демков, М. Корф, С. Миропольський, Д. Семенов та ін. вбачали в педагогічній практиці одну з необхідних форм ефективної підготовки вчительських кадрів, вважаючи її основою загальної підготовки вчителя народної школи. Після серії пробних уроків у перші роки навчання в учительських семінаріях на передвипускному та випускному курсах наставав період самостійної педагогічної практики. Така організація педагогічної практики, на думку К. Ушинського, допомагала вихованцям краще опанувати “методи викладання”, а також зрозуміти специфіку своєї майбутньої спеціальності. У другому класі практика в базовій школі починалася з другого півріччя. Вихованці брали участь в організації навчально-виховного процесу у школі та були присутні на уроках як спостерігачі. У третьому класі практичні заняття розширювалися як за обсягом, так і за видами, а саме: вихованці виконували роль помічника вчителя базової школи; брали участь у конференціях з розбору практичних уроків; самостійно проводили уроки; складали тижневі програми та протоколи; проводили залікові уроки в базовій школі; складали педагогічні звіти; писали річні твори на літературно-педагогічні теми та брали участь у їх обговоренні на конференціях [10, с. 343]. Така різноманітність етапів практики передбачала поєднання теоретичних і практичних знань з педагогіки, а також реалізацію загальноосвітніх знань на практиці з предметів семінарії та народної школи. Слід зазначити, що практичні заняття другого класу в учительських семінаріях, хоча й мали пасивний характер, були насправді активними щодо засвоєння загальноосвітніх та професійних знань, готували другокурсників як до майбутньої професії, так і до практичної діяльності на третьому курсі. Наступний етап педагогічної практики, на третьому курсі, був пов’язаний з підготовкою та проведенням пробних уроків. Цьому виду діяльності приділяли особливу увагу, оскільки саме тут поєднувалася загальна та професійна підготовка при складанні плану уроку та його проведенні [5]. У всіх провідних учительських семінаріях розглянутого періоду пробні уроки вважалися найважливішою частиною всієї практики. Усі попередні види практики значною мірою були підготовкою до проведення семінаристами самостійних уроків. При проведенні пробних уроків семінаристи по-справжньому усвідомлювали свою

спеціальність, перевіряли свою підготовленість і педагогічні здібності. Вихованець учительської семінарії, який уже дав пробні уроки, вважав себе більше вчителем, ніж вихованцем. Турбота викладачів учительських семінарій про пробні уроки вихованців виражалася в ретельній їх підготовці. Аналізуючи досвід організації та проведення пробних уроків у народній школі, М. Демков зазначав, що за тиждень до уроку вихованець отримував від учителя базової школи тему свого майбутнього уроку та від наставника семінарії – вказівки, як правильно його розробити [3]. Вихованець повинен був докладно вивчити зміст уроку, познайомитися з методичними посібниками з відповідного розділу навчального плану, детально ознайомитися з класом і скласти план-конспект уроку. Розроблений план-конспект уроку надавався наставнику учительської семінарії з подальшим його захистом. Серед викладачів учительських семінарій тривала суперечка про характер плану-конспекту уроку. Офіційно, за інструкціями Міністерства народної освіти, від вихованців вимагався докладний запис ходу майбутнього уроку з включенням до нього як запитань, так і передбачуваних відповідей учнів [6]. Це викликало заперечення багатьох викладачів учительських семінарій, оскільки такий план-конспект вимагав великої витрати часу як вихованців, так і їх керівників, обмежуючи ініціативу того, хто дає урок. На думку досвічених викладачів, докладний конспект уроку ніколи не може відповідати дійсному ходу уроку, а вихованця це буде тільки плутати. Тому педагоги вимагали скороченого конспекту з послідовним записом лише питань до учнів, а також прийомів роботи вчителя. Однак інші викладачі вважали, що складання докладного плану уроку змушує вихованця вдуматися в усі деталі теми, що вивчається. На їх думку, вихованець краще проведе урок, якщо у нього буде докладний план, тому викладачі семінарії зможуть запобігти будь-яким помилкам. Вони переконували, що детально розроблений план-конспект не обмежує ініціативу вихованців, а навпаки, залишає достатнє місце для прояву винахідливості, ініціативи, педагогічного такту. До педагогічної практики вихованців учительських семінарій, крім пробних уроків, входили також і додаткові уроки, які проводилися під час чергувань по школі. І хоча вони проводилися більш самостійно, без докладного конспекту, по суті, вони мало чим відрізнялися від пробних уроків. Ретельність підготовки та висока відповідальність семінаристів за свої уроки забезпечували високу якість професійної підготовки майбутніх учителів. Пробні та додаткові уроки семінаристів обговорювалися на спеціальних педагогічних конференціях, які проходили в кінці тижня під керівництвом директора, а іноді – когось із наставників учительської семінарії. Успішному проведенню педагогічної практики сприяв той факт, що семінаристи мали можливість проходити практику не в сторонньому навчальному закладі, а в установах, що були органічно пов'язані з учительською семінарією, тобто в базових початкових школах [8]. На пробні уроки в учительських семінаріях за інструкцією відводилося 280 годин у розкладі [6]. Приблизний розподіл був таким: 6–8 годин – вправління у викладанні (проведення пробних уроків), 180–200 годин – спостереження за тим, як викладають інші (присутність на уроках товаришів), 60–80 годин – обговорення

уроків, які давали товариші (присутність на конференціях). Дуже мало місця займала власне практична робота – менше ніж 3%. Спостереження за практичною роботою інших і обговорення її займало 97% усього часу, відведеного на пробні уроки. Виходила, за влучним висловом А. Арсенїва, “практика вприглядку”. На шлях збільшення кількості пробних уроків, усупереч інструкціям Міністерства народної освіти, встали кращі вітчизняні вчительські семінарії. Так, вихованці Московської учительської семінарії давали від 6 до 9 уроків на тиждень. Пробні уроки розподілялися таким чином: 3 – на російську й церковнослов’янську мову, 2 – на арифметику, 1 – на читання статей з родиноведення та російської історії, 1 урок в один тиждень на письмо, а в інший тиждень – на спів. Таким чином, вихованці третього класу за рік встигали дати до 170–190 пробних уроків, а кожен з них – до 10–12 уроків [7, с. 31]. Цієї кількості уроків вважалося цілком достатньо, щоб скласти правильне уявлення про педагогічні здібності кожного практиканта. Відповідно до інструкцій Міністерства народної освіти, в міністерських учительських семінаріях пробні уроки проводилися таким чином: кожен з уроків, який давав вихованець учительської семінарії, припадав на новий навчальний предмет або принаймні на новий розділ цього навчального предмета [6]. Так, наприклад, вихованець у вересні давав урок з навчання грамоти, у жовтні – урок усного рахунку в другому класі, у грудні – урок граматики в четвертому класі [9, с. 93]. Кожен пробний урок не був пов’язаний з попередніми й наступними уроками, тобто був окремим. Природно, що такі окремі уроки не сприяли цілісній спрямованості підготовки майбутніх учителів. Для підвищення якості проведених уроків у вчительських семінаріях вирішили піти шляхом заміни одиничних уроків системою уроків, збільшуючи кількість пробних уроків. Вирішення цього завдання здійснювалося таким чином: вихованець протягом одного тижня давав усі уроки з російської мови та чистопису, протягом іншого тижня – усі уроки арифметики, всі уроки Закону Божого – протягом третього тижня, а гімнастики, співу та ручної праці – протягом четвертого тижня [1, с. 52]. Заміна одиничного уроку системою уроків виявилася одним з кращих шляхів до значного збільшення кількості пробних уроків. Багато педагогів вважали, що якщо замість кожного одиничного пробного уроку ставити в розклад 5–6 таких самих послідовних уроків, то підготовка до кожного з них для вихованця значно полегшується. Для того, щоб уроки були ґрунтовними, навіть у тих семінаріях, де кожен вихованець давав до 40 пробних уроків, контроль за підготовкою вихованця до уроку входив в обов’язки наставників учительської семінарії. Причому завжди дотримувалися такого правила: вихованець семінарії тільки в тому разі допускався до проведення уроку, коли на конспект його уроку була накладена віза відповідного наставника учительської семінарії. Від наставника вимагалася перевірка всіх так званих “дрібниць” конспекту пробного уроку. Якщо по ходу уроку був потрібний запис на дошці, він повинен був перевірити, наскільки вихованець правильно та красиво це виконує; якщо було необхідне читання практикантом тексту, наставник перевіряв, наскільки правильно його підопічний вимовляє всі слова й чи достатньо виразно читає. Методист також переві-

ряв дидактичні посібники, виготовлені практикантом до уроку. Вихованці добре знали ці вимоги та спеціально тренувалися, перш ніж надати на затвердження конспект уроку. Суворо діяло правило: недостатньо підготовленого до пробного уроку не допускати. Отримавши від наставника допуск у вигляді відмітки на конспекті уроку, вихованець починав розучувати свій конспект. Керівники педпрактики вимагали, щоб вихованець вільно проводив урок, не заглядаючи в конспект, або підглядав у нього тільки при переході від одного виду роботи до іншого. Саме з такою підготовкою вихованець приходив до школи для проведення пробного уроку. Даючи урок, вихованець виконував усі обов'язки вчителя: встановлював робочий порядок, пояснював, запитував учнів, підтримував дисципліну. Присутні на уроці вчитель школи та наставник семінарії без особливої необхідності не втручалися в його роботу. Наставник семінарії відвідував тільки окремі пробні уроки вихованців. Вихованець часто давав пробний урок у присутності тільки вчителя та 1–2 товаришів, причому роль шкільного вчителя не обмежувалася тільки цим. Він дуже часто був першим радником практиканта в складанні плану уроку й відповідальною особою в обговоренні з ним результатів уроку [4]. При виборі вчителів для керівництва практикою семінаристів чималу увагу приділяли тому, щоб ці вчителі були найбільш освіченими й досвідченими з усіх учителів початкових шкіл регіону. Відповідно до чинних вимог, вони повинні були мати більш ґрунтовні, ніж для звичайної роботи, пізнання в галузі педагогіки, високий рівень поваги до своїх вихованців і захоплення педагогічною роботою [2]. Учителі-наставники повинні були доброзичливо ставитися до практикантів, бути чуйними й поважними спостерігачами. Кожен пробний урок докладно розбирала особлива комісія, що складалася з директора, методиста з предмета, вчителів школи та вихованців третього класу. Першим висловлювався з приводу свого уроку сам практикант, викладаючи мету свого уроку та відзначаючи ті недоліки, які він помітив на своєму уроці. За ним висловлювалися вихованці третього класу, далі – учитель школи і, нарешті, – наставник, який, зазначивши недоліки уроку, зупинявся на позитивних моментах. Кожне зауваження, висловлене вихованцями, докладно розбиралося наставником семінарії. При цьому зверталася увага на те, щоб вихованці кожне із зауважень підтверджували прикладами, з яких було б видно справедливість зробленого зауваження. Наприкінці розбору директор висловлював загальний висновок про урок і за згодою наставника й учителя школи виставляв оцінку за урок. Окрім підготовки та проведення уроків, вихованець учительської семінарії зобов'язаний був ходити в період педагогічної практики з дітьми свого класу на прогулянки, екскурсії, розповідати історію рідного міста, повідомляти доступні відомості з географії, брати з бібліотеки семінарії книги і надавати своїм учням, займатися з ними гімнастикою й читанням уголос дитячих книг тощо. Таку роботу проводили Д. Семенов і В. Флеров у своїх семінаріях. Вони наголошували на необхідності попереднього навчання семінаристів читання казок дітям, показу та пояснення картинок тощо [11, с. 173]. Керівництво іграми дітей, проведення з ними таких позакласних заходів, як прогулянки, читання дитячих книг, показ та пояснення картин, катання на лижах, підготовка свят то-

що, були доступними й дуже цінними видами роботи майбутніх учителів з дітьми.

Одним з важливих аспектів проведення педагогічної практики були підсумкові конференції, на яких семінаристи навчалися висловлювати свої думки логічно, в правильній формі, переконливо, що допомагало знаходити позитивні моменти у викладанні своїх товаришів і правильно судити про методи та форми навчання. Успішність практичних уроків кожного семінарста обговорювалася та оцінювалася балами на особливих нарадах керівників після кожної окремої конференції, а в кінці навчального року – на особливому засіданні [4]. “Учительська справа, – писав В. Флеров, – це перш за все практична справа, мистецтво, а будь-яке мистецтво – це те, що слід робити практично. Важливість практичного вивчення будь-якого мистецтва зрозуміло з того загальновідомого факту, що можна на відмінно знати теорію того чи іншого мистецтва та абсолютно не вміти застосовувати його на практиці, і те, наскільки легко пізнати теорію будь-якого мистецтва, настільки важко навчитися здійснювати його на практиці” [11, с. 176]. Після закінчення педагогічної практики кожен семінарист писав звіт директору семінарії про свої заняття та спостереження. У звіті зазначали таке: що пройдено в школі протягом тижня у своєму класі; які були самостійні роботи; які уроки були проведені самим практикантом (опис їх змісту, посібників та додаткової літератури, якими користувався на уроках, прийоми викладання та досягнуті результати); вчинки учнів школи й заходи, що були вжиті вчителем [4, с. 41]. Перебуваючи на практиці, семінаристи повинні були показати насамперед своє вміння планувати уроки та навчальну роботу на тиждень. Особливу увагу звертали на методичні знання й уміння оптимального їх застосування. Педагогічна практика давала змогу виявити здібності семінаристів, їх професійні знання, вміння, навички, вчила аналізувати й обирати підручники та методичну літературу до них. Крім того, підготовка до уроку передбачала наявність глибоких загальноосвітніх знань з предмета.

Висновки. Таким чином, проведення педагогічної практики в базових школах при вчительських семінаріях давало можливість об’єднати загальноосвітню, загальнопедагогічну, практичну підготовку слухачів вчительських семінарій досліджуваного періоду. Педагогічна практика була завершальною інтеграційною ланкою професійної та практичної підготовки вчителя.

Список використаної літератури

1. Анастасиев А.И. Народная школа. Руководство для учителей и учительниц / А.И. Анастасиев. – М., 1915. – Часть I. Законоположения и распоряжения о начальных народных училищах. – 185 с.
2. Антосюк О. Учительские семинарии / О. Антосюк // Русская школа. – 1913. – № 7. – С. 25–38.
3. Демков М.И. Уроки в народной школе. Краткое методическое руководство с рядом примерных уроков для народных учителей и учительниц, учительских семинарий / М.И. Демков. – М., 1915. – 248 с.
4. Ельницкий К.Е. Из записной тетради старого учителя. Педагогические заметки / К.Е. Ельницкий. – СПб., 1913. – 196 с.
5. Зикеев Н.В. Деятельность Д.Д. Семенова в учительской семинарии / Н.В. Зикеев // Советская педагогика. – 1946. – № 4. – С. 48–65.

6. Литвинов С.Д. Выписки из исторического обзора деятельности Министерства народного просвещения (1800–1902 гг.) / С.Д. Литвинов. – Полтава, 1906. – 320 с.
7. Московские женские педагогические курсы Д.И. Тихомирова : отчет за 1912 год. – М., 1913. – 289 с.
8. Ососков А.В. Начальное образование в дореволюционной России (1861–1917 гг.) / А.В. Ососков. – М., 1982. – 230 с.
9. Сборник постановлений и распоряжений по учительским институтам, учительским семинариям и низшим учебным заведениям Московского учебного округа : в 2-х ч. – М., 1895. – Ч. 1. – 246 с.
10. Семенов Д.Д. Основы педагогического образования в Харьковской учительской семинарии / Д.Д. Семенов // Народная школа. – 1878. – № 5. – С. 343–382.
11. Флеров В. О специально-практической подготовке воспитанников учительской семинарии / В. Флеров // Русская школа. – 1901. – № 4. – С. 173–199.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2014.

Головкова М.М. Особенности организации педагогической практики в учительских семинариях (историко-педагогический аспект)

В статье проанализированы основные подходы к организации педагогической практики в базовых школах при учительских семинариях, рассмотрен позитивный и негативный исторический опыт проведения практики, который можно учитывать при решении задач современного образования.

Ключевые слова: педагогическая практика, этапы, задачи педагогической практики, пробные уроки, базовая школа, форма отчета.

Golovkova M. Features of organization of pedagogical practice in teaching seminaries (historical and pedagogical aspect)

On the basis of study and analysis of process of organization of pedagogical practice of future teachers in the teaching seminaries of end XIX beginnings of XX century are selected main positions of the best organization of practical preparation of seminarians: scientific requirements to information which is studied; connection of theoretical and practical preparation of future teachers; obligatory presence of base initial school at a teaching seminary, that allows better to carry out professional preparation in a seminary; clear organization of lead through of pedagogical practice. Analysis of works of V. Vodovozova, D. Semenova, N. Korfa, S. Miropol'skogo, M. Demkova allowed to select basic directions of unity of general theoretic, general pedagogical and practical preparation of teachers in a pre-revolution teaching seminary: connection of theoretical employments of seminarians with practical activity at initial school; organization of the thematic looking after the processes of teaching and education at initial school; to organize of excursions; Study of methods, receptions of teaching at initial school; participating in pedagogical conferences and in final conferences; writing of works on pedagogical themes on which it is possible to check up theoretical and practical knowledge's and do the analysis of own pedagogical activity in the period of practice at initial school; to organize lessons without teachers, work with students after lessons. Analysis of literature on preparation of teachers for initial schools, organization and lead through of pedagogical practice in teaching seminaries in XIX–XX century allowed to draw conclusion: the study of pedagogical experience of scientists helps to select basic directions and decide the problem of the best preparation of students of pedagogical educational establishments in modern terms.

Key words: pedagogical practice, stages, tasks of pedagogical practice, trial lessons, base school, report.