

ОБРАЗ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО УЧИТЕЛЯ И СУЩНОСТЬ КОНЦЕПЦИИ ЕГО ПОДГОТОВКИ В ГЕРМАНИИ

IMAGE OF THE HUMANISTIC TEACHER AND ESSENCE OF THE CONCEPT OF HIS TRAINING IN GERMANY

Блинов В.М.

Доцент кафедры педагогики и методики начального образования
Владимирского государственного гуманитарного университета,
кандидат педагогических наук

Email: blinov@port33.ru

Blinov V.M.

Assistant-professor of the Department of Pedagogic and Methodic of Primary Education
Vladimir State Humanitary University, Candidate of science (Education)

Аннотация. Идеал гуманистического учителя строится на основе единства его личностных качеств и профессиональных умений. Охарактеризованные в статье три особенности - подлинность, уважение и эмпатическое понимание вместе взятые и создают образ гуманистического учителя.

Annotation. Humanistic education is now a well-known idea in Russia. It is usually associated with the American research and practice. The article deals with teacher education in Germany which since the beginning of the 1970`s is also based on the premises of the humanistic education and psychology.

Ключевые слова: Гуманистическая педагогика; эмпатическое (проникновенное) понимание; «самоактуализирующаяся и уникальная» личность учителя; педагогическая концепция.

Keywords: Humanistic pedagogics; empathetic (heartfelt) understanding; «self-actualized and unique» personality of the teacher; pedagogical conception.

Каким же должен быть учитель, соответствующий задачам и требованиям гуманистической педагогики, способный достичь цели гуманистического образования, которая формулируется как «развитие самоактуализирующихся личностей»? Каким должен быть идеальный гуманистический учитель? Какими качествами он должен обладать?

У представителей гуманистической педагогики нет единого мнения по вопросу о подходах к организации педагогического образования. Однако все представители рассматриваемого направления при обосновании идеальной модели гуманистического учителя в 70-е – начале 90-х гг. XX века исходили из признания того, что преподавание есть личностное взаимодействие учителя и ученика. Они придавали особое значение личности учителя, участвующего в данном взаимодействии, его способности налаживать и осуществлять нормальное общение, устанавливать позитивные отношения с учащимися, избегать конфликтов.

Важным источником формирования гуманистической концепции профессионально-педагогической подготовки учителя в ФРГ стала психология К. Роджерса, окончательно сложившаяся в 50-е – 60-е гг. XX века, в которой, в противовес бихевиоризму и фрейдизму, на первый план была выдвинута категория уникальности жизненного проявления индивида. Свобода его самовыражения

выступала высшим ценностным критерием и становилась отправным пунктом данной концепции, цель которой – учитель, способный воспитать «самовыражающуюся личность», адекватную себе.

Поэтому идеал гуманистического учителя строится на основе единства его личностных качеств и профессиональных умений. Гуманистический учитель не использует метод или прием как что-то не относящееся к нему, так как его методы и приемы являются неотъемлемой частью его самого. Его внимание не поглощено тем, следует ли он методу или приему, здесь он полагается на себя, на свои чувства. Он бывает в гневе, нетерпелив, сердит, раздражен. События в классе, как и в других сферах жизни, вызывают эти чувства, и гуманистический учитель осознает их и не пытается скрыть, он отвечает за свое поведение и не срывает зло на учащихся. Если поведение ребенка вызывает у учителя раздражение, он дает понять, что это его поведение, а не сам ребенок вызвал у него гнев. И восприимчивый учитель может избежать взрыва гнева, зная свои чувства и сознавая начало ситуации, ведущей к нему. Быть искренним – очень важно для учителя.

Отношение учителя к ребенку как единственному в своем роде человеку предполагает его безусловное уважение. Оно включает в себя принятие ребенка таким, какой он есть, расположение к нему. Это, как подчеркивает В. Хинте, не безразличное уважение, а высокая оценка чувств, мнений, личности ребенка (6,67).

Оно не требует, чтобы другой был совершенен, или чтобы он соглашался с нами, или чтобы все его поведение было приемлемо для нас, или было «хорошим» или «правильным» по нашему мнению. В поведении учителя допускаются недостатки, ошибки, изменения в настроениях и мотивах поведения, присущие каждому человеку. Вместе с тем выражается уверенность в позитивных качествах каждого индивида, его способности расти и развиваться, реализовать свои возможности в соответствующей среде.

Эмпатическое (проникновенное) понимание требует, чтобы учитель ставил себя на место ученика и становился чувствительным (сенситивным) к его восприятиям и переживаниям, т.е. воспринимал происходящее, по возможности, подобно ученику.

Охарактеризованные выше **три особенности – подлинность, уважение и эмпатическое понимание вместе взятые и создают образ гуманистического учителя**. Неотъемлемой частью всех этих свойств является любовь к детям, настоящая, не показная, не «сиропная».

Следует исходить из того, что преподавание является взаимодействием учителя и учащихся, и что эффективность этого взаимодействия зависит от того, насколько хорошо учитель научился использовать собственную уникальную личность. Для того чтобы квалифицированно реализовать свои цели и цели общества, воспитывая других, следует учитывать, что решение этих профессиональных задач зависит от перцептуальной системы или системы восприятия, которой овладевает студент, готовящийся стать будущим учителем, иначе говоря - от природы его личного мировосприятия.

В немецкой педагогической литературе определяют гуманистического учителя как «уникального человека», который научился использовать себя эффективно и действенно, чтобы выполнять свои цели и цели социума в воспитании общества (7, 128).

Исследования показали, что в системе восприятия гуманистического учителя решающими являются:

- многообразные и доступные восприятия своего предмета;
- точные восприятия людей;
- восприятия «Я», ведущие к адекватности его понимания;
- точные восприятия цели и процесса учения;
- личностные восприятия соответствующих методов для осуществления своих целей (7,14-15).

Представители гуманистической педагогики убеждены, что **для того, чтобы успешно обучать ребенка и воспитывать у него гуманные настоящие чувства, учителя должны обладать не только знанием своего предмета, но, прежде всего, самым точным пониманием детей, их психики и поведения.**

Действия учителя по отношению к своим ученикам находятся под значительным влиянием того, что он думает о них. Если учитель верит, что у его учащихся есть способности к учению, он будет

вести себя иначе, чем учитель, у которого есть серьезные сомнения в этом. Учитель, верящий в способности своих учеников, приступает к осуществлению своей задачи с уверенностью в своем и их успехе. Он может доверять им, полагаться на них и быть уверенным, что, если он успешно содействует учебной деятельности учеников, поощряет их, то они могут и будут продуктивно учиться (8,3).

Учителям нужны глубокие знания о людях, их психике и поведении, последовательное оптимистическое отношение к ученикам и их возможностям. Основной функцией программы подготовки учителей должна быть помощь студентам в развитии такой точки зрения для их будущей деятельности и получение соответствующих знаний.

Представители гуманистической педагогики подчеркивают, что поведение учителя, как и поведение любого другого человека, является функцией его представлений о себе. Учителя, которые думают, что они не способны, будут избегать ответственности. Учителя, которые чувствуют, что их любят ученики, будут поступать совсем по-другому, чем те, которые чувствуют, что их не любят. Учителя, чувствующие расположение администрации, могут вести себя иначе, чем имеющие серьезные сомнения на этот счет. Учителя, которые чувствуют, что их профессия воспринимается как достойная и неприкосновенная, могут сами поступать с достоинством и чувствовать себя неприкосновенными. Те, у которых есть большие сомнения в важности и ценности своей профессии, могут вести себя апологетически или чрезмерно агрессивно с учениками и коллегами (5,4-12).

Поскольку самосознание человека имеет значение в определении его поведения, то важно позаботиться о том, какие представления о себе сложатся у будущих учителей. Основной задачей программы педагогического образования, по мнению представителей гуманистической педагогики, должна быть помощь студенту в изучении целей государства, местного общества, самоуправления, родителей и своих собственных, в достижении понимания этих целей так, чтобы они стали частью его самого (7,42).

В основе подхода к проблеме целей профессионально-педагогической подготовки учителей доминирующее положение занимает точка зрения, согласно которой высшее учебное заведение не формирует «готового» учителя, но лишь обеспечивает базу для выполнения им профессиональных обязанностей (5,18).

Согласно основополагающим установкам гуманистической педагогики, важнейшее значение для вооружения будущего учителя навыками и умениями имеет его личный опыт, а не предлагаемый ему учебный материал. Соответственно определяются цели, и организуется подготовка будущих учителей.

Концепция подготовки учителей для гимназии предусматривает теоретическое обучение студента в университете и полностью обособленную от него профессионально-практическую деятельность в период подготовительной службы, т.е. традиционное дихотомическое распределение задач между университетом и педагогической семинарией для студентов, сдавших в университете первый государственный экзамен. Педагогические вузы руководствуются в своей деятельности концепцией, согласно которой практическая подготовка студентов входит в круг их основных задач, но для ее завершения также требуется период стажировки.

Они ставят перед собой цель обеспечить подготовку студентов по психологии, педагогике, методикам преподавания предметов и специальным предметам, как в теоретическом, так и в практическом аспекте.

Концепция практической подготовки студентов высшей школы в последние годы претерпевает значительные изменения. Прежде всего, они касаются целей педагогической практики и непосредственно вытекающих отсюда вопросов продолжительности и места ее проведения, удельного веса ее отдельных видов, наблюдения и самостоятельного преподавания студентов.

До середины 60-х годов прошлого столетия наиболее распространенной в ФРГ была точка зрения, согласно которой основное значение в педагогической практике придавалось самостоятельному преподаванию студентов с целью их подготовки к непосредственной педагогической деятельности. Многие педагоги (Г.Р. Зеeman, А. Ребле, Г. Ран, Г. Руппер и др.) считали, что из стен

педагогического учебного заведения должны выходить выпускники, подготовленные к выполнению профессиональных обязанностей учителя без каких-либо ограничений. Особое место они отводили вооружению студентов практическими умениями и навыками, подчеркивали, прежде всего, роль личного опыта, а уже затем и важность общих представлений об условиях практики в школе (1,211-238).

В 70–80-е гг. XX века постепенно сформировалась точка зрения, согласно которой **цель педагогической подготовки заключается не в «интуитивном» усвоении норм, принципов и методов обучения и воспитания, а в научно обоснованном введении в педагогическую практику, в изучении ее важнейших явлений и структурных связей с учетом последних достижений психологии.** Как подчеркивалось в материалах XIII съезда Конференции высших педагогических школ (1981), педагогическая теория может изучаться аналитическим путем – посредством анализа ситуаций, взятых из практики: с точки зрения дидактики высшей школы, эффективность ее изучения будет выше, если студенты будут опираться на собственные наблюдения и опыт, приобретенные в процессе обучения в вузе.

Эта точка зрения, отвечающая положению гуманитарно-герменевтических подходов, восходящих к В. Дильтею, основывалась на трактовке теории как формы отражения практики и практики как «опытной основы» теории. При таком понимании педагогическая практика рассматривалась как фундамент и вместе с тем инструмент углубления теоретической подготовки, необходимый для повышения ее эффективности. Следовало позаботиться о том, чтобы начинающий учитель мог начать свою профессиональную деятельность, по возможности, глубоко поняв содержательную и дидактико-методическую стороны процесса обучения (4,73-75).

При этом в качестве общей цели перед педагогическими вузами выдвигалось требование осуществлять практическую подготовку студентов на научном уровне – о чем свидетельствует, в частности, возведение большинства педагогических учебных заведений в ранг «научных вузов».

Анализ проблемы целей и задач профессионально-педагогической подготовки учителя в ФРГ показывает, что уже в конце прошлого столетия ей уделялось все больше внимания в работах немецких педагогов, документах федеральной комиссии по образованию, земельных министерств и высшей педагогической школы в связи с перестройкой среднего и высшего образования. Достаточно рельефно проявлялось возрастание влияния на ее трактовку гуманистической концепции профессиональной подготовки учителя.

Методическая подготовка издавна рассматривалась в качестве основной функции педагогического образования. Однако, концепция «собственная личность как инструмент» сместила акценты в профессиональной подготовке учителей. Ее программа должна была помочь каждому студенту найти методы, которые в личностном плане больше подходят ему, соответствуют его целям, задачам и проблемам, с которыми он должен иметь дело на работе. Это не столько вопрос обучения методам, сколько вопрос оказания помощи студентам в раскрытии сущности различных методов, их понимании, самоопределении в их системе.

«Самоактуализирующаяся и уникальная» личность учителя с ее неповторимым миром восприятия – основной инструмент в гуманистическом преподавании. Без конкретизации, особенно без уточнения целей и форм поведения учителя все предложения, направленные на осуществление гуманистического подхода в образовании, оказывались бесплодными.

Цель такого поведения гуманистического учителя в процессе обучения – поощрять и расширять способность учащихся быть самостоятельными, самонаправленными, ответственными людьми.

Критериями гуманистического поведения учителя, определяемыми вышеназванной целью, были признаны следующие:

Во-первых, *оно должно быть открытым и восприимчивым к идеям, чувствам и поступкам учащихся.* При этом учитель поддерживает и охотно рассматривает те вопросы, дела, которые волнуют (касаются) учащихся. Если поведение педагога сдерживающее, исключая отзывчивость на запросы детей, то в таком случае не будет поддерживаться самостоятельное мышление учащихся, их инициативное действие и свободная самооценка.

Во-вторых, *поведение учителя должно быть не только восприимчивым к идеям учащихся, оно должно также способствовать их активному размышлению над всем тем, что они делают, и самостоятельной оценке всего этого.* Оно призвано помогать учащимся, развивать те человеческие качества, которыми должен обладать каждый индивид.

В-третьих, *гуманистическое поведение должно быть персональным, то есть индивидуальным и уникальным по отношению к каждому ученику.* Одно и то же поведение не может быть приемлемо для всех учащихся. Действия учителя не могут быть чувствительными и восприимчивыми к интересам, возможностям, потребностям и способностям каждого отдельного ученика.

В-четвертых, *поведение педагога должно быть истинным, подлинным, честным.* Показная открытость не может привести к большему гуманизму со стороны учащихся. Учителя должны быть глубоко заинтересованы жизнью ученика, и этот интерес и искренняя забота о них должны проявляться в поведении педагогов.

Чтобы изменить поведение другого человека, необходимо как-то видоизменить его мировосприятие. Если он будет воспринимать вещи по-иному, то вести себя он будет иначе. Гуманистические психологи и педагоги (Р. Фур, М. Греммер-Фур, А. Флитнер) подчеркивают, что в подготовке учителя нужно больше уделять внимания внутреннему миру студентов. Простого раскрытия предмета или методов обучения недостаточно. Требуются изменения в восприятии студента, его чувств, отношений и верований и его осознание себя и своего мира (3,4). Это нелегко, так как-то, что находится внутри индивида, недоступно для прямой манипуляции и контроля. Чтобы произошли изменения, нужно активное включение студента в процесс.

Всегда помня один из основных принципов гуманистической концепции профессиональной подготовки учителя, гласящий, что из всех существующих для человека восприятий самыми важными для него являются восприятия самого себя, собственной личности, немецкие представители гуманистической педагогики делали упор на подготовку нового учителя, учитывая при этом, что человек не рождается с самосознанием. Это представление о себе появляется в процессе созревания человека, как результат его опыта общения с теми, кто его окружает. Однажды установившись, самоконцепции продолжают воздействовать на поведение человека.

Все это, по мнению представителей гуманистической педагогики, означает, что при подготовке учителей необходимо больше заботиться о развитии их собственной личности - «Я». То, как учитель будет вести себя после окончания педагогического института, во многом будет зависеть от того, как он научился видеть себя, от его отношения к студентам, к предмету, к самой профессии учителя.

Разработка в немецкой педагогике 70-х – начала 90-х гг. XX века образа гуманистического учителя и его поведения в классе – существенный аспект концепции профессионально-педагогической подготовки учителя на идеях гуманистической педагогики. Она связала проблему формирования преподавателя гуманистического типа с “качеством жизни будущих поколений”. В ходе этой разработки было однозначно высказано убеждение, что цивилизация, которая относит педагогическое образование к вопросам второстепенным или игнорирует его по каким-либо причинам, обрекает себя на большие трудности (2,167).

Литература:

1. *Bellack A.A. Methoden zur Beobachtung des Unterrichtsverhaltens von Lehrern und Schuelern.* In: Wulf: Evaluation.// 1972. S. 211, 238.
2. *Boellng R. Sozialgeschichte der deutschen Lehrer. Ein Ueberblick von 1800 bis zur Gegenwart.* Goettengen. 1983. 246 s.
3. *Gordon T. Lehrer-Schueler-Koferenz.*// Muenchen.-Wilhelm Heyne Verlag. 1989. 350 s.
4. *Emmer E.T., Millett G.B. Lehren durch Experimente.*// Stuttgart. 1973. 343 s.
5. *Handbuch zum Lehrertraining: Konzepte u. Erfahrungen/ hrsg. von Wolfgang Mutzeck u. Waldemar Pallasch.* Weinheim; Basel: Beltz, 1983. 308 s.
6. *Hinte W. Non-direktive Paedagogik.* Opladen. 1980. 136 s.
7. *Innovation in der universitaeren Lehrerbildung.* – Innsbruck-Wien: Studien Verlag, 1998, 285 s.
8. *Weinberger S. Klientzentrierte Gespraechsfuehrung. Ein Lern- und Praxisanleitung fuer helfende Berufe*// Weinheim und Basel. Beltz. 1990. 258 s.