

А. И. Салов

**ЦЕННОСТНЫЙ КОНТЕКСТ  
МИССИИ УЧИТЕЛЯ  
В СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ  
20-х гг.<sup>1</sup>**



УДК 371.15  
ББК 74.204.21

С мировоззренческими установками учителя связывалось решение многих узловых проблем, остро обозначивших себя после революционных событий 1917 года. Несмотря на социально-политическую обусловленность требований к учителю, представление о гуманистической составляющей его миссии отчетливо прослеживается в работах А. В. Луначарского, П. П. Блонского, С. Т. Шацкого, А. П. Пинкевича, Н. К. Крупской.

**Ключевые слова:** советская педагогика; социалистическая школа; миссия учителя; гуманистические идеи.

A. I. Salov

**VALUE CONTEXT  
OF A TEACHER'S MISSION  
IN SOVIET PEDAGOGY  
OF THE 20th**

The teacher's worldview was associated with the solution of many key problems, which sharply identified themselves after the revolutionary events of 1917. Despite the socio-political conditionality requirements to the teacher, the idea of the humanistic component of the mission of the teacher is clearly apparent in the works of A. V. Lunacharsky, P. P. Blonsky, S. T. Shatsky, A. P. Pinkevich, N. K. Krupskaya.

**Key words:** Soviet pedagogy; socialist school; teacher's mission; humanistic ideas.

---

<sup>1</sup> См.: полный вариант статьи представлен в монографии «Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем» / Под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. М.: АСОУ, 2018. 260 с. С. 93–107. (Сер. «Историко-педагогическое знание». Вып. 114).

Произошедшая в октябре 1917 г. революция привела к кардинальным изменениям во всех сферах жизни общества и государства. Выдвинутая концепция политического и экономического развития страны обусловила новый взгляд на предназначение образования и миссию учителя. Начал формироваться образ учителя новой советской школы, содержательная трактовка которого приобретала предельно синтетический характер, отличалась сложным переплетением идеологической, социальной, гражданской, профессиональной составляющих миссии педагога в предпринимаемых усилиях обоснования их единства и неразрывности в русле стратегической задачи по воспитанию нового человека.

Вместе с тем в декларируемых принципах построения новой социалистической школы достаточно отчетливо звучали идеи, отвечающие собственно природе педагогического труда. В связи с этим представляет интерес концептуальная трактовка личности учителя, предложенная первым руководителем советской системы образования А. В. Луначарским. Несмотря на то что ведущим мотивом создания этой концепции являлась актуальная потребность обоснования образа учителя для возникшей в «истории культуры первой социалистической в мире республики», в ней содержались и гуманистические идеи.

Необходимо отметить, что характерным состоянием российско-го учительства на начальной стадии

рассматриваемого периода являлась растерянность, отсутствие или размытость ориентиров, указывающих дальнейший путь развития образования. Так, С. Т. Шацкий подчеркивал: «Русское педагогическое дело претерпевает страшные удары, вызывающие большую тревогу за его дальнейшую судьбу. Тревога эта вызывается не только материальной стороной. Идеинная сторона не менее шатка, и я не знаю, что в конечном итоге хуже. В публичных выступлениях, статьях, обычных рассуждениях, организационных планах текущего периода общественно-педагогической жизни чувствуется большая сбитость с фундамента, растерянность и робкое нащупывание почвы»<sup>1</sup>. Следовательно, в общественно-педагогических кругах существовало понимание, что определение вектора развития образования, его судьба в значительной степени зависят от отечественного учителя. Именно с позицией учителя, его мировоззренческими установками связывалось решение многих узловых проблем, остро обозначивших себя после революционных событий. Так, А. В. Луначарский писал: «Для нас важно, чтобы педагог был самым универсальным и самым прекрасным человеком в государстве, потому что он должен сделать из себя источник радостного перерождения маленьких людей, которые живут в процессе постепенного развития своих сил. В этом высокое дело педагога, и неоспоримо, что никакая другая профессия

<sup>1</sup> Шацкий С. Т. Школа для детей или дети для школы // На путях к новой школе. 1922. № 1. С. 15.

не ставит таких требований человеку. Педагог должен осуществлять в себе человеческий идеал»<sup>1</sup>.

Из приведенного развернутого представления о миссии учителя видно, что ее трактовка наполнялась гуманистическими по своей сути содержательными характеристиками. Обозначенный ценностный контекст миссии учителя звучал и в указании П. П. Блонского, утверждавшего, что «именно взрослые являются проводниками культуры в детскую жизнь»<sup>2</sup>.

В русле гуманистической трактовки миссии учителя важным также представляется и акцент на его роли в осуществлении идеи всестороннего развития личности. По этому поводу А. В. Луначарский отмечал, что «рядом с научным образованием, рядом с развитием человеческой мысли путем восприятия знаний, путем методического изучения труда огромнейшую роль должно играть физическое образование. Мы не можем ограничиться только трудом для этой цели, потому что труд (поскольку он составляет внешнюю задачу) еще не делает человека вполне свободным. Человек имеет еще задачу — развить свое тело. <...> Разумеется, и эстетическое образование не может быть оставлено в стороне: мы понимаем его как развитие творческих побуждений человека к красоте. Основная задача человека — сделать себя и все вокруг себя краси-

вым»<sup>3</sup>. Следовательно, достижение эффективных результатов в решении обозначенных задач требовало от учителя, во-первых, «осуществления в себе человеческого идеала», во-вторых, от учителя ожидали искреннего отношения к своим воспитанникам, основанного на гуманистической идее педагогической поддержки и профессионального сопровождения процесса раскрытия потенциальных возможностей растущего человека.

Выдвижение идеи всестороннего развития личности в качестве значимого аспекта трактовки предназначения учителя предполагало и то, чтобы, как отмечал А. В. Луначарский, «учитель приобрел навык воспитателя, умеющего придать возможно больше свободы школьной жизни детей, вызвать их самостоятельность, содействовать всячески развитию детского движения». Предъявление требований к учителю, предполагавших его готовность к педагогическому моделированию учебно-воспитательного процесса как свободной самостоятельной жизнедеятельности детского сообщества в пространстве школы, несомненно, свидетельствует о глубинном гуманистическом контексте желаемого образа учителя для нового общественного строя.

Существенным в русле рассматриваемой проблемы представляется и указание А. В. Луначарского на необ-

<sup>1</sup> Луначарский А. В. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению // О воспитании и образовании. М., 1976. С. 31.

<sup>2</sup> Блонский П. П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы // Избр. пед. произв. М., 1961. С. 297.

<sup>3</sup> Луначарский А. В. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению... С. 30.

ходимость «раскрепостить педагога и вернуть его к той роли, к которой он и призван, именно производить людей, и при этом не индивидуалистов, а людей, которые были бы элементом человеческой справедливости»<sup>1</sup>. Отсюда следует вывод о том, что одной из характеристик образа нового учителя рассматривалась его приверженность таким базовым гражданским ценностям, имеющим выраженную гуманистическую направленность, как справедливость и равенство.

Аналогичную позицию в трактовке миссии учителя занимал и педагог, один из организаторов народного образования А. П. Пинкевич. Он был убежден, что учитель призван «содействовать всестороннему развитию здорового, сильного, активного, смелого, самостоятельно мыслящего и действующего, всесторонне знакомого с современной культурой человека-творца, человека-борца за классовые интересы пролетариата, а следовательно, в конечном счете, за интересы всего человечества»<sup>2</sup>. Несмотря на политическую окраску, характерную для того времени, в обоснованном предназначении учителя содержался общечеловеческий смысл.

С одной стороны, в целом прогрессивный, ориентированный на развитие характер педагогических требований к учителю имел социально-политическую обусловленность. Установка на их реализацию обосновывалась необ-

ходимостью скорейшего социалистического переустройства общества. С другой стороны, в рассматриваемый период личности учителя уделялось мало внимания. Так, на страницах педагогической периодики подчеркивалось, что «к сожалению, еще до сих пор слишком мало изучается жизнь самого учителя, этого главного винта в строительстве новой школы, его духовный облик и материальное положение, его повседневная действительность»<sup>3</sup>. Автор данной статьи, подчеркивая принципиальную роль учителя в осуществлении реформ, с сожалением отмечал: «Мы имеем море педагогической литературы, посвященной вопросам организационно-педагогического программного и методического характера, но в то же время слишком мало уделяем внимания изучению личности самого учителя...»<sup>4</sup>.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что в педагогических кругах существовало понимание определяющей роли личности учителя в решении реформаторских задач, направленных на создание школы нового типа.

Гуманистический контекст прослеживается и в развернувшейся дискуссии, посвященной не только становлению нового учителя, но и проблеме трансформации педагогических установок у «старых» учителей. В статье со знаковым названием «Жив ли “человек в футляре”?», опубликованной

<sup>1</sup> Луначарский А. В. Речь на I Всероссийском съезде по просвещению... С. 28.

<sup>2</sup> Пинкевич А. П. Педагогика: в 2 т. М., 1924. Т. 1. С. 32.

<sup>3</sup> Хотенко Ф. М. Действительность учителя массовой школы // На путях к новой школе. 1926. № 7–8. С. 54.

<sup>4</sup> Там же.

в конце 1929 г., А. В. Луначарский подчеркивал: «Мы хорошо знаем, что перед нами стоит проблема: воспитать нового учителя и перевоспитать старого»<sup>1</sup>. К новым, согласно данной типологии, относились учителя, обладавшие рядом отвечавших запросам жизни профессиональных умений и знаний.

Однако от учителя ожидали не только профессиональной готовности к обучению, его рассматривали основной фигурой развернувшегося процесса социализации как подрастающего поколения, так и взрослого населения страны. Не вызывает сомнения утверждение, что в начале 1920-х гг. формировался привлекательный образ учителя, от которого ожидали адекватного «текущему моменту» профессионального поведения в контексте официально провозглашенных актуальных «вопросов жизни». В то же время учителя, у которых доминировали традиционные профессиональные качества, обретают негативный статус «старых», более того, их стали, притом довольно искусственно, противопоставлять желаемому образу учителя.

Следовательно, на протяжении 1920-х гг. сохранялась проблема преодоления в деятельности учителя гипертрофированного функционализма, схематизма, рутинных методов и способов организации педагогического процесса. По существу, А. В. Луначарский подчеркивал актуаль-

ность проблемы личностно-профессионального самоопределения учителя, с одной стороны, в русле социально-политических приоритетов, а с другой — относительно ценностно-гуманистических смыслов, присущих природе педагогического труда.

В связи с этим значительный интерес вызывают попытки ряда авторов отразить «подлинное лицо российского учительства в октябре 1917 г. В наиболее обобщенном виде, согласно одной из предложенных типологий, российское учительство в этот период являло собой три основных педагогических поколения. К первому относились старые учителя, которые сохранили интерес к любимому делу, а школа для них стала смыслом жизни. Ко второму поколению принадлежали учителя среднего возраста, которые в это время находились в активной профессиональной позиции. Третье поколение в данной типологии составляли молодые учителя, которые внесли в школу «кипучесть, сочность, нетерпение»<sup>2</sup>. Между тем именно представители «старого поколения» учительства, для которых педагогическая деятельность обрела смысловую-жизненную ценность, и обеспечили преемственность и сохранение лучших отечественных школьных традиций, несмотря на сложные и противоречивые обстоятельства политических преобразований на начальном этапе строительства нового государственно-общественного строя.

<sup>1</sup> Луначарский А. В. Жив ли «человек в футляре»? // Народный учитель. 1929. № 9. С. 34.

<sup>2</sup> Муравьевский А. Наши кадры. Молодые и старые // Народное просвещение. 1928. № 10. С. 144.

Тенденция к дифференциации всех учителей на «старых» и «новых» была присуща и Н. К. Крупской. Наряду с акцентом на профессиональный опыт учителя, определявший так же, как и в рассмотренной выше классификации учительства, многолетней педагогической деятельностью, высказывалось и явно не в пользу этих учителей оценочное суждение. Так, признание несомненной ценности педагогического опыта сопровождалось указанием на то, что это отрицательно скажется на возможности позитивного изменения педагогами методов своей работы в новой ситуации. Учителю — стороннику традиционного обучения — противопоставлялся молодой учитель, который, как вновь достаточно критично подчеркивала Н. К. Крупская, «имеет хорошие отношения с ребятами, очень хорошо организует многое, но учить не умеет»<sup>1</sup>. Между тем ценным в русле рассматриваемой проблемы является акцент Н. К. Крупской на феномен отношения учителя к учащимся, содержательная трактовка которого имеет непреходящий гуманистический смысл.

Гуманистическая идея содержалась и в размышлениях создателей новой советской системы образования относительно профессиональной готовности учителя к стимулированию познавательного интереса. Например, Н. К. Крупская подчеркивала, что «для усвоения предмета нужно, чтобы

была определенная зарядка, определенный интерес к урокам». От учителя ожидали готовности к использованию детерминированной самой действительностью методики формирования интереса, который предлагался в качестве стимула «включения» учащихся в активную познавательную деятельность<sup>2</sup>.

Н. К. Крупская подчеркивала, что «в основе интереса, внимания, памяти, воли и прочего лежит именно эмоция. Эмоция определяет направление интереса, интерес обуславливает внимание, внимание — память и т. д. Но эмоция не должна подавлять остальных сфер духовной жизни»<sup>3</sup>. Несомненно, обращение к эмоциональной сфере учащихся с целью актуализации их основных психических процессов свидетельствует о серьезных попытках методологического обоснования лично значимого нахождения ученика в учебном пространстве. Отсюда возможен вывод о требовании к педагогической установке учителя, от которого ожидался гуманистический по своей сути подход, обеспечивающий достижение охарактеризованного учебного самоопределения своих учеников.

В связи с этим необходимо остановиться на обоснованном А. П. Пинкевичем принципе «спонтанного целевого акта», трактуемого им как основа интереса, активности и эмоциональности. Несомненно, указанные

<sup>1</sup> Крупская Н. К. Роль педтехникума в современных условиях // На путях к новой школе. 1930. № 8–9. С. 26–27.

<sup>2</sup> Крупская Н. К. Программа политехнической школы и производственное обучение в ФЗС // Пед. соч. М., 1959. Т. 4. С. 478–479.

<sup>3</sup> Крупская Н. К. Общественное воспитание // Там же. М., 1958. Т. 2. С. 134.

требования к построению процесса обучения не только свидетельствуют о гуманистической направленности педагогических позиций А. П. Пинкевича, но и о соответствующих профессиональных требованиях, которым должен был отвечать учитель новой формации.

Анализ педагогического наследия А. П. Пинкевича в русле рассматриваемой проблемы свидетельствует об убеждении ученого в том, что наличие интереса и эмоционального отношения ученика к процессу обучения детерминировано его способностью к самостоятельной, или спонтанной — в его трактовке, постановке цели познавательной деятельности. А. П. Пинкевич полагал, что совершенство школы будущего определяется доминированием принципа спонтанного целевого действия<sup>1</sup>. Реализация обозначенной идеи, предполагавшей создание в педагогическом процессе оптимальных условий для активизации личностной позиции ученика, требовала не только особой профессиональной компетентности учителя. В данном контексте формировался образ учителя, обладающего предельно гуманистической установкой на педагогическое сопровождение ученика в его стремлении к реализации собственного ресурса психических возможностей.

По мнению З. И. Равкина, одного из крупнейших отечественных специалистов в области истории об-

разования и развития педагогической мысли, посвятившего ряд фундаментальных исследований рассматриваемому периоду, а также автора концепции педагогического стимулирования, применение методов обучения в русле данной идеи обуславливало и соответствующие требования к учителю. Так, в его деятельности исключались авторитарность, диктат, идеология «передачи» знания в «готовом виде» с целью заучивания и последующего воспроизведения учащимися. Напротив, формировался образ учителя, который обладал готовностью занимать профессиональную позицию «побудителя и вдохновителя детской инициативы и самостоятельности в овладении жизненно значимыми знаниями»<sup>2</sup>.

Необходимо отметить, что профессиональная готовность учителя рассматривалась в русле его научно-педагогической компетентности. Так, А. П. Пинкевич полагал, что «изучение физического и психического мира ребенка, исследование его развития, тщательное изучение истории педагогических идей, ежедневная практика, одухотворяемая определенным педагогическим мировоззрением, — все это требует системы, порядка и проникновения научным духом. Поэтому-то нужны высшие педагогические учебные заведения, которые не только должны готовить педагогов, но и служить лабораторией, в которой разрабатываются педагогические воп-

<sup>1</sup> См.: Равкин З. И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем. М., 1990. С. 171.

<sup>2</sup> Там же. С. 168.

росы, где тщательно изучается ребенок, где воспитывается великое искусство создания новых людей...»<sup>1</sup>.

Гуманистические идеи желаемого образа учителя содержались и в формировавшемся новом представлении о школе как пространстве, в котором растущий человек ощущает себя полноценным субъектом жизнедеятельности. Этот взгляд на школу отстаивал один из ведущих теоретиков начального этапа формирования советской педагогики П. П. Блонский, убежденный в том, что в школе «ребенок должен, прежде всего, не обучаться теоретическим знаниям, но учиться жить»<sup>2</sup>.

Характерно, что в данном контексте П. П. Блонский, по существу, актуализировал проблему ценностно-гуманистических смыслов в деятельности учителя. В формате эмоционального призыва он указывал на необходимость гуманистической доминанты в педагогическом мышлении учителя. По этому поводу ученый писал: «Педагоги, перестаньте быть служаками, думающими об инструкции сверху, и станьте людьми, думающими о детях!» Из этого тезиса автора возможно предположение о том, что П. П. Блонский, по существу, развивал гуманистическую идею о ребенке как центре педагогического процесса, которую следует рассматривать как принципиальное требование к деятельности учителя.

Педагогическая ментальность желаемого образа учителя была, например, блестяще обоснована П. П. Блонским в его рефлексии собственной педагогической деятельности. Ученый, обращаясь к началу своего педагогического пути в качестве учителя, вспоминал: «В своих учениках я всегда любил видеть людей, а не просто существа, усваивающие такой-то пункт программы по педагогике»<sup>3</sup>. Отсюда возможен вывод, что ведущими профессионально значимыми для учителя ценностными основаниями его деятельности П. П. Блонский считал личность ученика, его интересы, установки и ожидания, следование которым, как очевидно, представлялось ученому принципом гуманистически ориентированного педагога.

П. П. Блонский ярко и образно утверждал необходимость доминирования личностного начала в профессиональной деятельности учителя, его установки на внимательное и бережное отношение к своим ученикам. С горечью и сожалением он писал: «До какой степени учитель еще не человек! Почему же простая неграмотная баба побивает учителя с “многолетним опытом”. Потому что она подходит к ребенку естественно... Но ее глаза расширяются при виде своего ребенка, она вся — внимание и любовь. И учитель должен поучиться у нее этому вниманию к ребенку. Вечный источник его неудач — невни-

<sup>1</sup> Пинкевич А. П. Педагогика и наука // Педагогическая мысль. 1920. № 1–2. С. 15.

<sup>2</sup> Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание? // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 4–5. С. 101.

<sup>3</sup> Блонский П. П. Как я стал педагогом // Избр. пед. произв. М., 1961. С. 40.

мание к ребенку, полное отсутствие психологического понимания в самом житейском смысле этого слова»<sup>1</sup>.

Потребность в гуманистическом самоопределении учителя следовала из трактовки П. П. Блонским миссии школы, которая, по его убеждению, должна стать «школой активной любви к человечеству, школой добрых, и только добрых дел». Это ученый аргументировал сохранившим и в наши дни свою актуальность тезисом: «Сейчас мы особенно нуждаемся в такой школе человечности и добрых дел, потому что сейчас мы слишком много граждане и слишком мало люди, — все, все, почти без исключения»<sup>2</sup>.

В связи с этим принципиальным представляется рассуждение П. П. Блонского о ценностно-смысловом контексте результатов педагогической деятельности. Так, он писал: «Надо внедрять в сознание школы и инспектуры, что... программу должны проходить не учителя, а дети. Вообще наши отчеты — часто отчеты учителей об их работе... а не отчеты о школьной продукции, т. е. о детях: что и как дети проработали и усвоили, как они развивались, продвинулись вперед, в каких отношениях, насколько и т. д. Нам нужны отчеты о детях...»<sup>3</sup>.

Подлинно гуманистическим смыслом наполнены и слова П. П. Блонского о предельной искренности и от-

крытости ребенка, что детерминирует потребность в учителе, способном относиться к ребенку не только с профессиональной, но и личностной позиции. Ученый был убежден, что эффективность воспитания может быть достигнута посредством особого феномена — совести педагога, поскольку ребенок является доброй и предельно открытой для понимания основ человеческого бытия личностью. П. П. Блонский был убежден в том, что, «если к доброму человеческому сердцу ребенка, к его зрячим к человеческой жизни глазам и к его умелым и любящим рукам присоединяется еще чуткая истинно человеческая... совесть и свободный, смело идущий своей самостоятельной дорогой ум, дело воспитания ребенка будет доведено до своего полного конца»<sup>4</sup>. Несомненно, совесть как педагогический феномен является атрибутивной характеристикой учителя гуманистической направленности.

В контексте приоритетов новой парадигмы общественного жизнеустройства начинает выдвигаться и получает теоретическое обоснование такая черта желаемого образа учителя, как его умение не только работать индивидуально, но и ощущать себя членом коллектива, частью того созидательного процесса, который начал происходить в обществе. Еще в самом на-

<sup>1</sup> Блонский П. П. О наиболее типичных педагогических ошибках при организации трудовой школы // Там же. С. 298.

<sup>2</sup> Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание? // Свободное воспитание и свободная школа. 1918. № 4–5. С. 86–87.

<sup>3</sup> НА РАО. Оп. 1. Ед. хр. 327. Л. 320.

<sup>4</sup> Блонский П. П. Гражданское или человеческое воспитание?... С. 86–87.

чале процесса концептуального обоснования и практической деятельности по созданию трудовой школы П. П. Блонский указывал на необходимость формирования нового педагогического мышления, поскольку, как он подчеркивал, «учитель трудовой школы — коллективист по своей психологии»<sup>1</sup>.

Несомненно, данный акцент имел не только педагогическую, но и идеологическую обусловленность, поскольку образ советского педагога рассматривался с позиции его готовности к формированию у себя устойчивой установки на коллективизм как ведущий принцип жизни и профессиональной деятельности в новом обществе. В противном случае, как отмечалось на страницах журнала «На путях к новой школе», учитель, «не перестроивший своего “я” в духе коллективизма, будет “фальшивым учителем”, хотя на словах будет говорить о коллективе»<sup>2</sup>.

Вместе с тем наличие у педагога устойчивого ценностного самоопределения относительно идеи коллективного начала в жизнедеятельности детей не только рассматривалось в качестве ценностно-мировоззренческого критерия особой ментальности нового учителя, но и признавалось ведущим условием эффективности его профессиональной деятельности. Поэтому представлялось, что учитель должен знать, как возникает детский коллектив, как в нем должен быть организован коллективный труд, как там должно быть поставлено детское самоуправление. Последнее замеча-

ние позволяет высказать суждение, что в самой идее учителя-коллективиста есть и гуманистический аспект. Подтверждением этого является и то, что одним из важнейших качеств, имманентно присущих образу учителя-коллективиста, начинает рассматриваться его способность к эффективному взаимодействию с возникающими в это время различными объединениями подростков, основанными на ключевых идеях коллектива и детского самоуправления.

Ретроспективный анализ рассматриваемой проблемы позволяет реконструировать ряд отличительных черт учителя гуманистической направленности. Их проявлению способствовало введение в школу программ Государственного ученого совета. Первой отличительной чертой педагога, которая была наполнена гуманистическим смыслом, считалось такое требование к учителю, как его педагогическая установка и профессиональная способность внедрять новые педагогические технологии. Суждение о гуманистическом характере обозначенной особенности учителя обусловлено тем, что ее реализация была направлена на организацию учебного процесса как активной деятельности учащихся.

А. П. Пинкевич достаточно оригинально трактовал активность, во-первых, как внешнее проявление поведения учащихся, во-вторых, в качестве показателя, свидетельствующего о несомненном раскрытии внутреннего ресурса как условия развития

<sup>1</sup> Блонский П. П. Трудовая школа. В 2 ч. Ч. 2. Трудовая школа второй ступени. Учитель трудовой школы. М., 1919. С. 59.

<sup>2</sup> Науменко Ф. Педтехникум-колхоз // На путях к новой школе. 1930. № 3. С. 29.

личности. Ученый писал: «Движение — вот что прежде всего характеризует новую школу, школу активную. Учащийся действует, самостоятельно решает различные задачи, причем он не только напрягает свой мозг, но пускает в ход свои мускулы... Он не прикован к столу или парте, он свободен в своих движениях; он не вынужден быть молчаливым и тихим, он может говорить, может советоваться с товарищами, помогать им или просить их о помощи и т. д. Урок до известной степени и в школе сохраняет свой несвободный характер, но его виды, его внешняя организация приобретает совершенно иной характер. Монологические выступления учителя и беседы отвлеченного характера не изгоняются совершенно, но они резко отодвигаются на второй план»<sup>1</sup>. В приведенном рассуждении А. П. Пинкевича звучит идея свободного обучения и обоснована технология диалогического общения учащихся между собой, их установка на работу в команде, уход от строго регламентированного поведения на уроке. Можно утверждать, что в данной концепции педагогического процесса ученик представлен не только его основным, но и полноправным субъектом.

Необходимо отметить, что введение программ Государственного ученого совета и последовавший за этим переход к методам проектов осу-

ществлялись в русле критики доминирования книжно-словесного метода обучения, который на практике приводил к репродуктивной деятельности учащихся, требовал адекватной этой парадигме профессионально-педагогической позиции. Ее содержание, как известно, включало, во-первых, контроль учителем поведения учащихся на уроке, во-вторых, требование к ним запоминать и воспроизводить учебный материал без какого-либо осмысления. В приемы такого учителя, как подчеркивал С. Т. Шацкий, «входит уловление невнимательных, пробуждение спящих, задавание внезапных вопросов, констатирующих, что и без того видно»<sup>2</sup>.

Следовательно, в советской педагогике начала 1920-х гг. предпринимались серьезные и плодотворные попытки преодолеть формализм в деятельности учителя как условие личностно значимого позиционирования ученика. Несомненно, это могло быть достигнуто при условии отношения к ученику как базовой ценности образовательного процесса в пространстве педагогической рефлексии учителя. По этому поводу С. Т. Шацкий отмечал, что «педагог должен уметь “видеть”, должен не укладывать школу в прокрустово ложе своих, а уметь нащупывать наиболее ценные и жизненные ростки и ставить их в благоприятные условия развития»<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Пинкевич А. П. Педагогика. М., 1925. Т. 2. С. 114.

<sup>2</sup> Шацкий С. Т. О том, как мы учили, и как следует учить // На путях к новой школе. 1926. № 11. С. 10.

<sup>3</sup> Шацкий С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование: книга для учителя / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М., 1989. С. 138.

В русле приведенных критических высказываний генерировался образ учителя гуманистической формации, от которого требовалось создавать оптимальные педагогические условия, обеспечивающие создание устойчивой мотивации у школьников к самостоятельному добыванию знаний. Новый учитель вместо привычных для него методических приемов, направленных на трансляцию знаний, призывался к использованию гуманистических по своему содержанию методов обучения, предназначением которых являлась демонстрация школьникам образцов «как надо брать эти знания».

Гуманистический акцент, связанный с необходимостью действенно-преобразующего характера процесса познавательной деятельности учащихся, звучал и в предложениях Н. К. Крупской о перспективе экскурсионного метода обучения. Необходимо подчеркнуть, что суть экскурсионного метода в русле активно-деятельностной парадигмы обучения трактовалась шире, чем наблюдение за теми или иными процессами в действительности. Так, отмечалось, что «значение экскурсии возрастает, если пассивное наблюдение переходит в активное изучение явлений путем опыта и еще лучше — путем труда. Одно дело смотреть, как делают кирпичи, другое дело принять участие в их изготовлении; одно дело посмотреть ясли, другое дело подежурить в них, поработать»<sup>1</sup>.

Второй отличительной чертой учителя, указывающей на формирующийся в рассматриваемый период гуманистический образ педагога, представляется то, что от него требовалось обладать методологическими способностями. Введение комплексного метода обучения обусловило предъявление к учителю интегрированного, состоящего как минимум из трех взаимосвязанных аспектов требования. Во-первых, учитель призван был на достаточном методологическом уровне самостоятельно определять цели и задачи своей учебной дисциплины. Во-вторых, педагог должен был научиться определять место своего предмета, его отдельных разделов и даже конкретной темы в контексте содержания других предметов, и даже их отдельных разделов и тем. В-третьих, очевидным представлялось и то, что именно учитель, посредством установления межпредметных связей, обеспечивал формирование у школьников целостной картины мира.

Анализируя трехлетний опыт применения программ Государственного ученого совета, М. М. Пистрак, работавший в то время в Наркомпросе (и руководивший опытно-показательной школьной коммуной им. П. Н. Лепешинского в Москве), подчеркивал, что одна из принципиальных задач, которую решал учитель в процессе их внедрения, состояла, например, в постановке каждого учебного предмета на определенное место

<sup>1</sup> Крупская Н. К. Экскурсионный метод при изучении вопросов, намеченных в схемах программ, принятых съездом соцвосов // Пед. соч. М., 1959. Т. 3. С. 54.

в общей системе школьного образования<sup>1</sup>.

Третья отличительная черта учителя была связана с формированием у него новой установки относительно собственной позиции в педагогическом процессе. От него теперь ожидали не только применения новых методов обучения, но и превращения в подлинного творца образовательного процесса. Это требование вытекало из принципов построения программ Государственного ученого совета, в которых задавались только общие подходы и параметры, а непосредственно само содержание предписывалось конструировать учителю. М. М. Пистрак подчеркивал, что «новые программы для единой трудовой школы», по сути, «ставили задачу — возбудить творчество педагогической мысли...»<sup>2</sup>.

Более того, от учителя ожидали и педагогического творчества, обеспечивающего самостоятельный выбор методов и различных организационных форм учебного процесса. Эта готовность учителя рассматривалась в качестве одного из ведущих критериев его профессиональной состоятельности и адекватности «текущему моменту» в образовании. Например, А. В. Луначарский отмечал, что «вряд ли в настоящее время у передового и просто просвещенного педагога может быть сомнение в том, что изучаемый

материал должен восприниматься не путем книжной учебы, а путем наглядным и активным, путем прогулок, экскурсий, в процессе лабораторных занятий, зарисовки, лепки, моделирования и т. п., путем активной разработки некоторых тем с самостоятельным привлечением материала, групповой разработки, разработки в дискуссиях, путем коллективных сводок и т. д.»<sup>3</sup>. Видный государственный деятель в области народного образования был убежден, что в условиях кардинальных социальных перемен «защищать сейчас книжную учебу было бы так же смешно, как смешно защищать обучение грамоте при помощи “аз” и “буки”, “веди”. Это совершенно устаревшая вещь, и уже седым зубром является педагог, который этого не мог усвоить»<sup>4</sup>.

Профессиональное позиционирование учителя как творца образовательного процесса обуславливало и поисковый характер учебно-познавательной деятельности. В 1920-е гг., по мнению Э. И. Равкина, большую популярность приобрел исследовательский подход к организации педагогической и учебной деятельности. Это предполагало значительный удельный вес в учебном процессе самостоятельного поиска учащихся, вплоть до постановки и разрешения ими собственных проблем. Указанный способ учебно-познавательного пози-

<sup>1</sup> Пистрак М. М. Работа над программами для II ступени // На путях к новой школе. 1926. № 9. С. 51.

<sup>2</sup> Там же. С. 53.

<sup>3</sup> Луначарский А. В. Какая школа нужна пролетарскому государству // О воспитании и образовании. М., 1976. С. 100.

<sup>4</sup> Там же. С. 101.

ционирования детей трактовался как исходный момент в применении исследовательского метода обучения.

А. П. Пинкевич, рассматривая данную проблему, подчеркивал, что деятельность учащихся должна быть признана исследовательской и в том случае, когда они мотивированы к осуществлению самостоятельного поиска ответа на вопрос, сформулированный учителем. Следовательно, именно на учителя возлагалась гуманистическая по своему ценностно-смысловому основанию педагогическая задача — стимулировать самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся.

Четвертая отличительная черта учителя-гуманиста заключалась в его установке на локально-краеведческую направленность педагогической деятельности, требовавшей от него готовности извлекать из окружающей жизни максимальные сведения для их последующего включения в содержание преподаваемой дисциплины<sup>1</sup>. Установка на формирование нового образа педагога, воплощающего в себе черты творца и краеведа, несомненно, имела позитивный смысл.

Обоснование приоритетности этого педагогического принципа обусловило анализ соответствующей готовности учителя к профессиональной деятельности. Он показал, что

учитель, как правило, сам плохо знал жизнь края, не владел в необходимой степени законами жизни природы. Поэтому учитель не был способен компетентно реагировать на соответствующие вопросы со стороны учащихся, не представлял себе организацию педагогического процесса, направленного на овладение учащимися законами окружающей жизни<sup>2</sup>.

Гуманистический образ учителя продуцировался из активно разрабатываемого в эти годы принципа связи обучения с жизнью. Общеизвестной, не подвергающейся сомнению постулировалась идея, согласно которой «учитель не может замыкаться в рамках школьной жизни, а должен организовывать ее работу так, чтобы ребенок вплотную подошел к реальной жизни, постепенно постигая законы ее развития...»<sup>3</sup>. Осуществление в образовательной практике характерного педагогического принципа рассматривалось в качестве условия формирования у школьников познавательного интереса. Так, отмечалось, что «интерес у ребят пробуждается окружающей жизнью; пролетевший аэроплан, проехавший автомобиль, трактор — все это поднимает интерес к технике, а часто преподаватель не умеет использовать этот интерес, не умеет связать этот пробудившийся интерес с преподаванием»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Фридман С. М. Заметки на современные педагогические темы // Народный учитель. 1927. № 9. С. 13.

<sup>2</sup> Хотенко Ф. М. Действительность учителя массовой школы // На путях к новой школе. 1926. № 7–8. С. 55.

<sup>3</sup> Там же. С. 53.

<sup>4</sup> Крупская Н. К. Программа политехнической школы и производственное обучение в ФЗС // Пед. соч. Т. 4. М., 1959. С. 478–479.

Между тем в публикациях, посвященных проблеме готовности учителя к внедрению новых технологий обучения, отмечалось, что значительная часть учительства, позиционируя себя сторонниками организации учебно-познавательной деятельности в развивающей парадигме обучения, испытывала серьезные затруднения в ее реализации. Характерным в данном контексте представляется мнение одного из слушателей курсов по переподготовке учителей: «Новые программы я понимаю, понимаю, почему их называют комплексными, понимаю, что значит комплексный метод как метод изучения, в отличие от метода обучения, понимаю, что надо записывать в рубрику “природа, труд, общество”, понимаю, почему центральной колонкой является “труд”, понимаю, какую роль и значение имеют отдельные дисциплины в комплексном преподавании, понимаю, какими методами лучше вести работу в школе и т. д., но совершенно не знаю, как приступить практически к работе в школе по новым программам; как, взяв отдельную тему или ее часть (подтему), проработать ее с детьми в школе»<sup>1</sup>. Таким образом, можно заключить, что учитель вновь создаваемой «школы комплексного изучения жизни» не владел соответствующими педагогическими технологиями, которые, скорее всего, не имели и достаточного методологического обоснования.

Необходимо отметить, что существовала некоторая совокупность фак-

торов, предопределявшая усиление общей напряженности труда учителя, осуществлявшего в своей профессиональной деятельности переход на программы Государственного ученого совета. Во-первых, учителя испытывали трудности в усвоении сущности новых программ и увязывании формальных навыков и знаний с материалом комплекса, что влекло за собой довольно слабый уровень подготовленности учащихся. Во-вторых, ощущался явный дефицит выделения отдельных часов занятий по языку, математике и ряду других предметов, что снижало возможности в определенный срок выполнить намеченный план. В-третьих, имела место перегруженность учебных групп учащихся, в которых нередко отсутствовала должная дисциплина. Все это, как отмечалось в педагогических публикациях рассматриваемого периода, требовало большего напряжения со стороны учителя, создавало у него неуверенность и неудовлетворенность достигаемыми результатами<sup>2</sup>.

После Октябрьской революции 1917 г. произошла существенная трансформация образа учителя по сравнению с дореволюционной педагогикой. Во-первых, декларируемый в качестве одного из ведущих принципов создаваемой системы советского образования тезис о всестороннем развитии личности, по сути, акцентировал внимание на гуманистической природе педагогической деятельности, обусловил актуализацию соответству-

<sup>1</sup> Хотенко Ф. М. Действительность учителя массовой школы... С. 54.

<sup>2</sup> Там же. С. 67.

ющего аспекта в миссии учителя. Во-вторых, важным признаком содержания гуманистической направленности формируемого образа учителя для школы нового типа являлась концептуальная идея о профессиональной готовности педагога к стимулированию познавательного интереса учащихся, активизации учебной деятельности, ее связи с реалиями окружающей жизни. В-третьих, гуманистический контекст в образе учителя следовал из утверж-

давшегося представления о школе как пространстве, в котором растущий человек ощущает себя полноправным субъектом жизнедеятельности. В-четвертых, гуманистической чертой сформировавшегося образа учителя являлась его готовность к внедрению педагогических технологий, ориентированных на инновационное развитие образовательного процесса, творческое начало педагогической и учебной деятельности.

### Список литературы

1. Блонский, П. П. Гражданское или человеческое воспитание? / П. П. Блонский // Свободное воспитание и свободная школа. — 1918. — № 4—5.
2. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. — М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. — 695 с.
3. Блонский, П. П. Трудовая школа. В 2 ч. Ч. 2. Трудовая школа второй ступени. Учитель трудовой школы / П. П. Блонский. — М., 1919. — 98 с.
4. Крупская, Н. К. Педагогические сочинения: В 10 т. / Под ред. Н. К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогов. — М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957—1963. — 11 т. Т. 2: Общие вопросы педагогики: Организация народного образования в СССР / [Подготовка текста и примеч. П. И. Куликова]. — 1958. — 735 с.,
5. Крупская, Н. К. Программа политехнической школы и производственное обучение в ФЭС / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения: В 10 т. / Под ред. Н. К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогов. — М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957—1963. — 11 т. Т. 4: Трудовое воспитание и политехническое образование: [с прил.: В. И. Ленин. О политехническом образовании. Заметки на тезисы Надежды Константиновны] / [подготовка текста и примеч. Ф. С. Озерской]. — 1959. — 630 с.
6. Крупская, Н. К. Роль педтехники в современных условиях / Н. К. Крупская // На путях к новой школе. — 1930. — № 8—9.
7. Крупская, Н. К. Экскурсионный метод при изучении вопросов, намеченных в схемах программ, принятых съездом сощвосов / Н. К. Крупская // Педагогические сочинения: В 10 т. / Под ред. Н. К. Гончарова [и др.]; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т теории и истории педагогов. — М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1957—1963. — 11 т. — т 3: Обучение и воспитание в школе / Подготовка текста и примеч. Э. М. Цимхес. — 1959. — 798 с.
8. Луначарский, А. В. Жив ли «человек в футляре»? / А. В. Луначарский // Народный учитель. — 1929. — № 9.
9. Луначарский, А. В. О воспитании и образовании / А. В. Луначарский. — М.: Педагогика, 1976. — 640 с

10. Муравлевский, А. Наши кадры. Молодые и старые / А. Муравлевский // Народное просвещение. — 1928. — № 10. — С. 141—154.
11. НА РАО. Оп. 1. Ед. хр. 327. Л. 320.
12. Науменко Ф. Педтехникум-колхоз / Ф. Науменко // На путях к новой школе. — 1930. — № 3. — С. 29—34.
13. Пинкевич, А. П. Педагогика и наука / А. П. Пинкевич // Педагогическая мысль. — 1920. — № 1—2.
14. Пинкевич, А. П. Педагогика: в 2-х тт./ А. П. Пинкевич. — М. : Работник просвещения, 1924—1925. — Т. 1: Теория воспитания: Курс, чит. студентам гос. педагогич. ин-та им. А. И. Герцена в 1923—1923 гг. — 1924. — 276 с.; Т. 2: Трудовая школа. — 1925. — 222 с.
15. Пистрак, М. М. Работа над программами для II ступени / М. М. Пистрак // На путях к новой школе. — 1926. — № 9. — С. 49—57.
16. Равкин, З. И. Творцы и новаторы школы, рожденной Октябрем / З. И. Равкин. — М. : Просвещение, 1990. — 207 с.
17. Фридман, С. М. Заметки на современные педагогические темы / С. М. Фридман // Народный учитель. — 1927. — № 9. — С. 13—17.
18. Хотенко, Ф. М. Действительность учителя массовой школы / Ф. М. Хотенко // На путях к новой школе. — 1926. — № 7—8.
19. Шацкий, С. Т. О том, как мы учили, и как следует учить / С. Т. Шацкий // На путях к новой школе. — 1926. — № 11. — С. 10—24.
20. Шацкий, С. Т. Школа для детей или дети для школы / С. Т. Шацкий // На путях к новой школе. — 1922. — № 1. — С. 12—21.
21. Шацкий, С. Т. Работа для будущего. Документальное повествование: книга для учителя / С. Т. Шацкий; сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. — М. : Просвещение, 1989. — 223 с.