

А.И. Салов

Московский психолого-социальный институт

## ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ В ТРУДАХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПЕДАГОГОВ-ГУМАНИСТОВ 1920-х гг.

Охарактеризована проблема профессиональной компетентности учителя, трактовка которой в русле антропологической парадигмы образования содержится в теоретических размышлениях представителей отечественной педагогической традиции рассматриваемого периода.

The article defines the problem of teacher's professional competence, the interpretation of which within anthropological paradigm of education is found in the theoretical considerations of some representatives of our native pedagogical tradition in the period under review.

*Ключевые слова:* антропологическая парадигма, профессионализм учителя, педагогическая и методическая готовность учителя.

Keywords: anthropological paradigm, professionalism of a teacher, pedagogical and methodical readiness of a teacher.

В рассматриваемый период еще сохранялась возможность выдвигать и обосновывать альтернативные концептуальные положения, которые раскрывали требования к учителю, создавали его портрет в контексте осуществляемых в русле происходивших в это время кардинальных перемен. Все это происходило в серьезной полемике между представителями новой, отвечающей политическим приоритетам строящегося социалистического государства педагогической методологии и видными деятелями российского образования, стремившимися сохранить основополагающие концепты отечественной педагогической традиции.

В современных исследованиях по истории педагогики происходившая дискуссия характеризуется как борьба между концепциями, которые достаточно условно сегодня можно определить как «марксистские» и «антимарксистские» парадигмы образования. Как подчеркивается в докторской диссертации Н.В. Семеновой (2006), посвященной вопросам соотношения индивидуального и социального в процессе воспитания личности в 1920-е гг., «марксистская» парадигма развития педагогической науки и строительства школы для нового государственно-общественного строя создавалась руководством Наркомпроса и привлеченными им к деятельности специалистами в сфере образования.

К сторонникам «антимарксистской» методологии относили всех педагогов, продолжавших развивать традиционные для прогрессивной отечественной педагогической мысли начала XX в. либерально-демократические взгляды на воспитание, антропологическое начало в деятельности учителя. Эти представления вполне обоснованно можно трактовать и как гуманистические идеи, поскольку, по справедливому утверждению Н.В. Семеновой они являются синонимичными понятиями [3, с. 144-145].

В наибольшей степени «антимарксистская» концепция образования отражена в педагогических трудах П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейна, опубликованных непосредственно в 1920-е гг. В работах названных авторов, по существу оппозиционной официальной линии, продолжал развиваться концептуальный взгляд на учителя как приверженца либерально-демократических идей, осуществления им своей профессиональной деятельности в русле присущей для прогрессивной отечественной педагогики антропологической парадигмы образования.

Убежденность в непреходящем смысле антрополого-гуманистического вектора дальнейшего развития образования и соответствующей миссии учителя обуславливали критическое отношение П.Ф. Каптерева, М.М. Рубинштейна, во-первых, к официальной линии на политизацию школы. Во-вторых, они четко и однозначно выступали против обозначившего себя идеологического приоритета в трактовке миссии учителя.

Так, П.Ф. Каптерев отмечал, что педагог в эти годы становится «проводником политически-партийных депеш, лишаясь всякой самостоятельности» [1, с. 44]. Отмечая негативные последствия политизации педагогической деятельности, что заключалось в ее наполнении несвойственным в контексте ее антрополого-профессиональной онтологии содержанием, ученый обращал внимание на ограничение творчества и самостоятельности учителя.

Между тем педагогическая действительность рассматриваемого периода стимулировала учителя на творческий поиск, обуславливала его стремление к инновациям и профессионально-личностной динамике, что являлось вполне закономерным явлением в русле многоаспектного процесса социокультурного развития. На педагогическое творчество как характерный признак учителя новой формации указывал в своих воспоминаниях В.Н. Сорока-Росинский, отмечавший, что именно возможность его проявления и позволяла в значительной степени педагогам преодолевать трудности, возникавшие перед ними на пути построения отечественной школы. По мнению В.Н. Сорока-Росинского, никогда – ни до 1920-х гг., ни после них – учителя не работали так вдохновенно и успешно, с ярко выраженной творческой направленностью [4, с. 167].

Несомненно, творчество как альтернативу педагогической рутине можно вполне обоснованно рассматривать в качестве существенного критерия антрополого-гуманистической направленности деятельности учителя, обладающей, по убеждению П.Ф. Каптерева, непреходящим значением. Ученый подчеркивал, что возложенные на учителя профессиональные задачи являются для него теми «вечными и неизменными истинами, которые не могут подчиняться временному и переменчивому влиянию какого-либо политического настроения» [1, с. 46].

П.Ф. Каптерев в своих полемических размышлениях о взаимоотношениях политики и педагогики обращал «пристальное внимание на проблему аксиологических приоритетов учителя». Ценностными основаниями деятельности учителя видный ученый считал, например,

педагогические и антропологические задачи, которые он рассматривал в качестве вечных и неизменных истин, присущих идеалу отечественного педагога как гуманиста и профессионала. Способность оперировать педагогическими и антропологическими знаниями и соответствующими умениями П.Ф. Каптерев считал одним из ведущих показателей профессионализма учителя [1, с. 46–47].

Вопрос о профессиональной компетентности учителя был конкретизирован и уточнен в размышлении М.М. Рубинштейна о значении педагогической и методической готовности учителя. Например, ученый признавал актуальной дискуссию, предметом которой являлся спор о том, что «имеет большее значение для оживления педагога – методико-педагогическая подготовка или общий образовательный, культурный и эмоциональный подъем» [2, с. 112].

В связи с этим примечательным, в русле утверждения о приверженности М.М. Рубинштейна гуманистической традиции в трактовке миссии учителя, представляется следующее суждение ученого: «Я далек от мысли дискредитировать метод и методики вообще, но думаю, что пора освободиться от их преувеличенной оценки. В особенности они не должны заслонять значения живой силы самого учителя» [2, с. 95]. Приведенная точка зрения ученого являлась непосредственным развитием идей К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева. Так, М.М. Рубинштейн отмечал: «Самый идеальный метод все-таки мертв без применяющей его личности учителя. Как нет предмета без преподавателя, – скрытого или явного, – так нет метода без лица, способного применить его» [2, с. 95].

Охарактеризованная позиция М.М. Рубинштейна свидетельствует о нескольких принципиальных моментах. Во-первых, обоснованным представляется утверждение о признании приоритета личностного потенциала учителя по отношению к уровню его методической квалификации. Во-вторых, в качестве важнейших критериев желаемого образа учителя рассматривалась его общекультурная эрудированность, а также способность к эмоционально-ценностному восприятию мира как условию эффективной реализации тех или иных методов обучения.

В данном контексте М.М. Рубинштейн высказал оригинальное, антрополого-гуманистическое по своему ценностно-смысловому содержанию суждение об особенностях профессионального становления учителя. Для понимания специфики этого процесса, как отмечал ученый, «нужно расстаться с нелепым предрассудком, что какое-либо образование может стремиться к фактической завершенности и к замене того, что должна дать жизнь» [2, с. 82–83]. Данное замечание позволяет утверждать, что М.М. Рубинштейн обосновал два методологических положения, сохранивших свою актуальность и на современном этапе. Во-первых, ученый высказал идею о непрерывности образования, а во-вторых, указал на существенную взаимосвязь этого социокультурного феномена с жизнью.

Поэтому М.М. Рубинштейн считал: «... необходимо со всей ясностью и отчетливостью говорить, что во всей организации педагогической

подготовки, что она живое дело, что тут закладываются только надежные корни и основы для дальнейшего собственного формирования, что одна из крупнейших задач подготовки учителя вплоть до университета – научить учиться» [2, с. 82–83].

В контексте проблемы педагогической и методической компетентности учителя важным признаком его следования гуманистическим ценностям образования представляется тезис М.М. Рубинштейна о том, что «истинным педагогом может быть только тот, кто сам учится и сам ищет» [2, с. 84]. Данное утверждение ученого с одной стороны можно воспринимать как точку зрения ученого на способ профессионального роста учителя, а с другой – рассматривать потребность учителя в самообразовании и творчестве в качестве одной из особенностей, присущих гуманистической природе его деятельности.

Потребность учителя в постоянном поиске рассматривалась основным фактором сохранения в нем принципиально значимого для педагогической деятельности, осуществляемой в русле гуманистической парадигмы, особого состояния, которое М.М. Рубинштейн образно трактовал как «живой дух». Такое состояние, подчеркивал ученый, являло собой один из основных мостов, связывающих учителя с молодым поколением [2, с. 84].

Следовательно, ученый был убежден в том, что установление подлинной взаимосвязи между учителем и его учениками, основанной на взаимопонимании и доверии, свидетельствует, во-первых, о выборе педагогом гуманистических ценностей в профессиональной деятельности, во-вторых, о наличии у него творческого начала и готовности к саморазвитию как условию воплощения обозначенных ценностей в образовательной практике.

В непосредственной взаимосвязи с обсуждаемым вопросом актуальной представлялась и проблема обоснования основных источников личностно-профессионального развития учителя. Исходя из сложившейся традиции, выделяли, как минимум, два источника профессионального самосовершенствования учителя. В качестве одного из них рассматривалась научно-педагогическая и методическая литература, а второго – накопленный педагогический опыт и его собственная деятельность. Между тем М.М. Рубинштейн указывал на необходимость критического отношения к декларируемым источникам совершенствования учителя. Например, имевшаяся педагогическая литература, которой мог бы воспользоваться учитель для самообразования, по мнению ученого, не всегда отвечала требованиям времени. Подчеркивалось, что в педагогических работах по преимуществу доминировал «поток общих изложений, публицистических обобщений» [2, с. 84–85].

#### Список литературы

1. Каптерев П.Ф. Педагогика и политика // Педагогическая мысль. 1921. № 9–12. С. 43–49.
2. Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М.; Л., 1927.

3. Семенова Н.В. Развитие идеи о соотношении индивидуального и социального в процессе воспитания личности в отечественной педагогике (80-е годы XIX - 30-е годы XX века). Хабаровск, 2005.
4. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского: Педагогические сочинения / Сост. А.Т. Губко. М., 1991.

#### Reference

1. Kapterev P.F. Pedagogics and Politics // Pedagogical Thought. 1921. № 9–12. С. 43–49.
2. Rubenshteyn M.M. The Problem of a Teacher. Moscow, 1927.
3. Semenova N.V. Development of an Idea of Correlation of the Individual and the Social in the Process of Personality Education in Russian Pedagogics ( in the eighties of XIX century – in the thirties of XX century). Khabarovsk, 2005.
4. Soroka-Rosinsky V.N. School named after F.M. Dostoevsky: Pedagogical Essays / compiled by Gubko A.T. M., 1991.