

ИДЕАЛ УЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ М.М. РУБИНШТЕЙНА: ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ

И.Д. Лельчицкий

ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет», Тверь

Посредством историко-герменевтического анализа воззрений М.М. Рубинштейна охарактеризованы теоретико-методологические положения обоснования идеала учителя, его миссии в целостном процессе социокультурного развития. Показана актуальность результатов ретроспективного поиска в современной педагогической реальности.

Ключевые слова: идеал учителя, культурно-антропологическая концепция, приоритетные личностные качества учителя, направленность взаимоотношений учителя и ученика, профессиональный рост учителя.

Рельефно обозначившие себя сегодня тенденции глобализации и «развернутого» социального пространства предопределяют потребность дискуссии относительно цели и ценностных оснований школьного образования в русле современных вызовов жизни, актуализируют проблему идеала современного учителя, рефлексии его роли и места в решении непреходящих по своей остроте вопросов обучения и воспитания растущего человека. В связи с этим значимым представляется ретроспективный анализ воззрений М.М. Рубинштейна, в которых четко прослеживается линия, с одной стороны, на подтверждение феномена **обучения** как традиционного понимания предназначения педагогического труда. С другой – уточнения и дополнения сущностной характеристики этого труда **культурно-антропологическим смыслом**, что, несомненно, являлось инновационным видением миссии учителя.

Так, обращаясь к проблеме профессиональной готовности учителя, М.М. Рубинштейн¹ подчеркивал, что «нельзя в учителе забывать о человеке» [1, с. 112]. По существу, ученый указывал на непреходящий для отечественной традиции контекст о **соотношении личностного и профессионального в деятельности учителя**, отмечая сложность решения соответствующего вопроса, ответ на который предполагал выбор одного из этих элементов в качестве приоритетного. Так, 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» (там же).

В связи с этим принципиальной в русле культурно-антропологической парадигмы представляется позиция М.М.

¹ Рубинштейн М.М. Проблема учителя. М.; Л., 1927. 173 с.

Рубинштейна, убежденного, что «человеку в учителе все-таки принадлежит первенство, хотя мы не собираемся настаивать на том, что надо сначала культивировать человека, а потом уже профессионала...» [там же, с. 94]. Приведенная мысль позволяет утверждать, что М.М. Рубинштейн рассматривал идеал учителя как целостный личностно-профессиональный феномен, подчеркивая между тем значимость человеческого фактора в педагогическом труде. По этому поводу М.М. Рубинштейн писал: «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» [там же, с. 95]. Важно отметить, что осуществление личностного ресурса учителя М.М. Рубинштейн видел именно в контексте профессиональной деятельности, убежденный, что «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» (там же).

М.М. Рубинштейн подчеркивал принципиальную значимость **готовности учителя к видению широких и разнообразных связей преподаваемого предмета как элемента науки и культуры в целом** [там же, с. 99]. Это вполне обоснованно рассматривать и с современных методологических позиций в качестве ведущего признака идеала учителя, отличающегося, например, педагогической компетентностью. Мыслитель был убежден в том, что только при учете «всесторонней связи своего предмета со всем целым культуры может проникновенно вести его и заражать своих питомцев пониманием и ощущением его смысла».

По сути, ученый обосновал идею **целостного подхода как ведущего принципа педагогической деятельности**. Целостность как основополагающая педагогическая установка предполагала у учителя соответствующий подход к личности своего ученика. Это положение отстаивал М.М. Рубинштейн, убежденный в том, что «педагог-учитель по самому существу своего дела... не может не иметь в виду основного, что определяет его работу, – всего человека в целом...» [там же, с. 113]. Приведенная точка зрения позволяет утверждать, что идея педагогической направленности в образовательном процессе на целостное развитие личности являлась инновационной и одной из ведущих в культурно-антропологической концепции идеала учителя.

В контексте традиций и новаций в представлениях об идеале учителя необходимо подчеркнуть и обозначенный М.М. Рубинштейном **«профессионально-этический момент»** [там же, с. 103]. Признаком развитого этического начала в педагогической профессии, по мнению

ученого, следовало рассматривать убеждение учителя в том, что осуществляемую им деятельность невозможно идентифицировать с простой службой или ремеслом, поскольку педагогическая профессия «требует всего человека» [1, 39]. Поэтому педагогический труд, по мнению М.М. Рубинштейна, учителю следует воспринимать как «идейное общественное служение, дело глубокого, возвышенного призвания» [там же, с. 103]. Напротив, отсутствие либо дефицит нравственно-этического начала в сознании учителя виделись серьезным препятствием «подлинного педагогического дела, в котором особенно нуждалась новая отечественная школа» [там же, с. 103].

Желаемый тип учителя с устойчивым общественным и гражданским самоопределением предполагал наличие у него профессионально-этических качеств. Среди них приоритетными представлялись установка учителя на пробуждение ученического мышления и развитие его критической компоненты, специальные усилия педагога по формированию у школьников потребности в осознании смысложизненных ценностей и активизации стремления молодого поколения к выработке устойчивого мировоззрения (там же).

Традиционным в контексте проблемы идеала учителя и вместе с тем сохраняющим свое актуальное звучание в различные конкретно-исторические периоды развития образования является вопрос о соответствии транслируемых учителем со школьной кафедры принципов и правил человеческого общежития непосредственно его образу жизни и профессиональному поведению. По мнению М.М. Рубинштейна, для учителя крайне важным является то, чтобы он «в основном на себе и в себе осуществил все то, что он будет стремиться создать в своих воспитанниках, – во всяком случае, у него должна быть такая тенденция» [1, 87]. Отсюда возможен вывод **об учителе как примере-идеале** для своих учеников, поскольку М.М. Рубинштейн считал, что само существо педагогической деятельности неизбежно детерминирует формирование общественного взгляда на педагога как символ всеобщего образца. Поэтому важным в педагогическом искусстве ученый считал **умение учителя использовать особенности общественного мнения о нем в процессе профессионального воздействия на учащихся** [там же, с. 38].

М.М. Рубинштейн обосновал и такой, по существу инновационный критерий идеального учителя, как **педагогическая любовь**, рассматривая его как «типологическую социальность» учителя, которая проявляется «в его любви к растущему человеку, открытому на развитие» [там же, 28]. Еще одной характеристикой в этом контексте мыслитель считал присущее личности учителя **«родительство»**. Под ним М.М. Рубинштейн понимал миссию учителя как заместителя

родителей в социуме, выполняющего функцию социального «препоручения». Это позволяло М.М. Рубинштейну утверждать, что родительство как качество, скорее всего, выходило за пределы рассудочной мотивации учителя, характеризуя его как личность, способную искренне любить всех своих учеников. Необходимо отметить, что *любовь учителя* к ученикам М.М. Рубинштейн рассматривал как апофеоз социальности педагогической профессии [там же]. Вместе с тем он критично относился к высказываниям относительно того, что эффективные результаты в деятельности учителя могут обуславливаться исключительно только посредством его любви к детям и самопожертвованием. Такое ограничение потенциала учителя, по убеждению М.М. Рубинштейна, «способствовало развитию педагогического сентиментализма» [1, с. 50].

Ученый специальное внимание обращал и на **приоритетные личностные качества учителя**. Среди профессионально обусловленных личностных качеств, которыми призван обладать учитель, педагог-гуманист выделял *волю, самообладание, выдержку и требовательность*. Однако, по его мнению, названные качества не следовало характеризовать как исключительно необходимые только для педагогической профессии, поскольку они представлялись важными, с его точки зрения, для жизнедеятельности любого человека безотносительно его профессиональному призванию. Очень важным М.М. Рубинштейн считал обстоятельство, связанное с тем, что «бесхарактерность и безволие являются и в учителе наклонной плоскостью, по которой быстро скатываются как авторитет педагога, так и продуктивность работы» [там же, с. 51]. Следовательно, требовательность со стороны учителя рассматривалась важным условием повышения качества обучения, его эффективности в достижении проектируемых результатов.

Особой личностной чертой учителя считалась *терпимость*, которая тесно связана с волевой устойчивостью и выдержкой. Наличие этого личностного качества как значимого элемента в структуре личности идеала учителя М.М. Рубинштейн объяснял тем, что педагогу в профессиональной деятельности приходится сталкиваться с индивидуальными особенностями учащихся. В связи с этим от учителя, по мнению ученого, ожидалось педагогическое содействие «в меру своей личности» и соответствующей организации социальной среды в раскрытии уникальных свойств учеников, даже если этими свойствами сам учитель и не обладает. Достижение результатов этого процесса и «намечается понятием *педагогической терпимости*», которая составляет существенную черту в структуре учителя. Необходимо отметить и то, что терпимость учителя представлялась М.М.

Рубинштейну фактором пропедевтики развития у педагога педантизма и формализма. Эти свойства трактовались как антипедагогичные, так как исключали учет «живых особенностей маленьких живых людей», препятствовали педагогическому персонализму [там же, с. 53].

Для уточнения идеала учителя ключевым представляется тезис М.М. Рубинштейна о необходимости **непрерывного профессионального роста учителя**, поскольку «истинным педагогом может быть только тот, кто сам учится и сам ищет» [там же, с. 84]. Потребность учителя в постоянном поиске рассматривалась основным фактором сохранения в нем принципиально значимого для педагогической деятельности 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 [там же]. 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 подлинных ценностей в профессиональной деятельности, а во-вторых, о наличии у него творческого начала и готовности к саморазвитию.

В непосредственной взаимосвязи с обсуждаемым вопросом актуальной представлялась проблема обоснования **основных источников его профессионального развития**. В отечественной педагогике в трактовке этой проблемы традиционно существовали две тенденции. Первая из них предполагала приоритетным направлением в процессе профессионального самосовершенствования учителя прежде всего *изучение им научной литературы*. Согласно второй тенденции, ведущим источником дальнейшего развития педагога являются *накопленный педагогический опыт и его собственная деятельность*. Между тем М.М. Рубинштейн говорил о необходимости критического отношения к декларируемым источникам совершенствования учителя. Например, имевшаяся педагогическая литература, которой мог бы воспользоваться учитель для самообразования, по мнению ученого, не отвечала требованиям времени. Подчеркивалось, что в педагогических работах по преимуществу доминировал «поток общих изложений, публицистических обобщений» [1, с. 84-85].

В размышлениях об идеале учителя М.М. Рубинштейн акцентировал внимание и на проблеме **направленности его взаимоотношений с учениками**, что обуславливается, как известно, ведущими целями и задачами его профессиональной деятельности по осуществлению возложенной на него миссии. Ее выполнение не представлялось возможным без установления особых взаимоотношений между учителем и учениками, достигающих особого личностного

взаимодействия. Между тем М.М. Рубинштейн указывал на дискуссионность и неоднозначность нередко выдвигавшегося в это время требования к учителю о «полном» слиянии своей личности с личностью ученика [1, с. 158]. Можно констатировать, что ученый довольно серьезно опасался «растворения» личностного начала учителя в угоду конъюнктурному лозунгу об устранении преград между учителем и учащимися, следовавшими из характерной для рассматриваемого периода критики «старого» учителя. Опираясь на мнения школьников и представление о миссии учителя, М.М. Рубинштейн отмечал, что сближение с учениками не должно было выливаться для учителя в ситуацию «снижения себя».

В связи с этим ученый, отмечал, что для учителя принципиальной является позиция «товарища-руководителя», основного советчика для своих учеников, выступающего подлинной опорой в реализации ими своих жизненных проектов в пространстве школьного образования [1, с. 158]. Подлинный, а не декларативный характер центрирования на личности ученика предполагал и такое важное отличие направленности взаимоотношений учителя с учениками, как установление **эмоционального соприкосновения между ними**. Это утверждение, например, вытекает из размышления М.М. Рубинштейна о том, что идеальный учитель призван обладать потребностью «сообщить себя в культурном смысле и собой созданное и продуманное, и пережитое, – часто и не рассудочным путем» [1, с. 28].

Осуществленный историко-герменевтический анализ воззрений М.М. Рубинштейна позволяет констатировать, что обозначенные мыслителем теоретико-методологические положения и сегодня остаются важнейшими конструктами трактовки идеала учителя в русле онтологического, собственно педагогического взгляда на его предназначение в целостном процессе социокультурного развития.

Подтверждением непреходящего значения концептуальных положений М.М. Рубинштейна является и то, что в них содержатся идеи педагогической поддержки ученика, личностно-ориентированного подхода к нему как субъекту образовательного процесса. Эти идеи оказались востребованными социальной и педагогической реальностью в конце XX – начале XXI в. В целом созданную М.М. Рубинштейном концепцию учителя следует рассматривать как принципиальную теоретико-методологическую основу для построения личностно-профессионального идеала учителя отечественной школы XXI в.

Об авторе

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович, доктор педагогических наук, профессор, и.о. декана педагогического факультета, зав. кафедрой педагогики, социальной работы и социальной психологии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет». E-mail: dissovet.tver@yandex.ru

