
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014

С. И. Дорошенко, И. А. Грачев

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ 1920-х ГОДОВ О ТРЕБОВАНИЯХ К УЧИТЕЛЮ

В статье выявлены и систематизированы требования к учителю молодой советской школы. Учитель рассматривался как проводник коммунистической идеологии, политический агитатор, человек высокой общей культуры, исследователь, социальный педагог, сопровождающий учеников во внешкольной жизни, энтузиаст, коллективист, инициатор детского творчества и самообразования. Эти требования к учителю проводились через прессу, педагогические курсы и другие формы педагогического образования. Максимализм требований к учителю, сформированных в 1920-е годы, не позволяет оценить их однозначно. Они не были в полной мере реализованы, но до сих пор обладают прогностическим потенциалом.

Ключевые слова: учитель, единая трудовая школа, 1920-е годы, педагогическая мысль.

Актуальность обращения к осмыслению роли, функций, особенностей деятельности учителя в отечественной педагогике 1920-х годов обуславливается исторической перекличкой бывших и нынешних двадцатых годов, возрождением в нынешней теории и образовательной практике многих инициатив этого периода: непрерывного образования, связи обучения с трудом, доминанты творческой активности учеников, исследовательской работы учителя. И ещё один социальный запрос 1920-х годов актуализируется сегодня: острая потребность в учителях на фоне постоянно возрастающих требований к представителям этой профессии.

Цель статьи – выявить ведущие требования, которые выдвигались по отно-

шению к учителю в 1920-е годы, реконструировать облик идеального учителя, создававшийся в педагогике этого периода.

Требования к учителю в советской педагогике 1920-х годов, идеальный образ советского педагога (шкраба, школьного работника) исследовали в своих трудах Н. А. Астахова [1], В. Ю. Шевелёв [2] и др. Авторы данной статьи обращаются к публицистическим выступлениям и научным трудам партийно-общественных деятелей и учёных 1920-х годов, по возможности систематизируя высказанные ими требования к советскому учителю. Также авторы пытаются осуществить смысловую реконструкцию и интерпретацию этих требований, высказанных идеоло-

гизированным, иногда почти лозунговым языком, который заслоняет их сущность от современного читателя.

Источниками исследования послужили опубликованные труды педагогов-теоретиков и руководителей Народного комиссариата просвещения рассматриваемого периода, публицистические материалы.

Советская педагогика 1920-х годов развивалась в условиях коренных политических и социальных перемен. После Октябрьской революции 1917 года новая власть стремительно перестраивала систему народного просвещения на социалистических началах. Уже в 1918 году была принята Декларация о единой трудовой школе с двумя ступенями образования. После упразднения старой школы с разными типами учебных заведений (им было противопоставлено единство трудовой школы), достаточно ярко выраженной сословностью перед Советской властью встала задача не только массового образования, но и массового формирования нового мировоззрения. Школу пытались сделать не только светской и доступной для всех, но и ориентированной на строительство социализма и коммунизма.

В этих условиях требовался «новый учитель» – не просто преподаватель, а активный проводник коммунистических ценностей. Он должен был формировать у учащихся марксистско-ленинское мировоззрение, коллективизм, интернационализм, веру в победу мировой революции. Образ нового учителя, ещё не вполне оформившийся в головах идеологов новой школы, а тем более не воплощённый в практической педагогической подготовке, в определённой мере формировался «от противного», то

есть противопоставлялся образу учителя старой дореволюционной школы.

Первая мысль идеологов молодой советской школы – это мысль о том, что новый учитель не таков, как был раньше. Например, у С. Т. Шацкого читаем: «Педагог должен быть, несомненно, активным и в гораздо большей степени, чем раньше» [10, с. 183]. Мысль эта подкреплялась скрытыми или явными обвинениями «старого» учителя, например, у П. П. Блонского: «Хорошо учителю-урочнику весь свой век провозиться лишь с тетрадками, а не с душами детей!» [3, с. 81].

Во многих выступлениях ставился знак равенства между «старым» и «теперешним» учителем в противовес прекрасному «будущему» учителю. Так, Н. К. Крупская говорила: «Новая школа требует учителей совсем иного типа, чем теперешние учителя. Это должны быть люди, глубоко интересующиеся вопросами воспитания, обладающие незаурядными организаторскими способностями, широкими знаниями, наблюдательностью, инициативой, чуткостью» [5, с. 16]. Подчеркнём, что противопоставление новых и теперешних учителей у Н. К. Крупской основано на вечных и неизменных качествах настоящего учителя (организаторские способности, знания, чуткость и пр.). Было бы вполне справедливо, если бы «теперешние» учителя старой закалки обвинялись, например, в недопонимании (или неприятии) большевистской идеологии. Но обвинения «бывших» в прямом непрофессионализме вряд ли можно признать серьёзным продвижением в формировании образа нового учителя.

«Обвинительная» риторика использовалась во многом для обоснования партийного контроля над учительством. А. В. Луначарский напрямую пугал своих слушателей: «Стоит только передать школы всецело учителям и родителям, как они восстановят старую школу и будут снова калечить людей» [6, с. 17].

Учитель – это представитель нового мира, и в этом качестве его образ возвышался и прославлялся. «Учительство есть соль земли, передовой отряд нового мира, который ведёт борьбу за нового человека», – восклицал А. В. Луначарский [Там же, с. 5]. Он подчёркивал высокую значимость учительского труда для государства: «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» [Там же, с. 6]. А. В. Луначарскому вторила Н. К. Крупская: «Учитель играет ключевую роль в формировании нового общества. В его руках не просто знания, но инструмент воспитания сознательного гражданина» [5, с. 401]. «Задача педагогов самая почетная – создавать людские кадры для всех отраслей нашей жизни», – писал А. С. Макаренко [7, с. 103].

Мысль о творческом характере деятельности учителя звучала фактически в тех же формулировках, что и сегодня. *«Учитель – не просто передатчик информации, но и творец, который формирует личность ученика»* [3, с. 302], – писал П. П. Блонский.

Особенно рельефно просматривается в новом образе учителя доминанта мировоззренческой, ценностной, воспитательной составляющей его труда в противовес акценту на передачу знаний. «Учитель – это не только человек, передающий знания, но и тот, кто формирует мировоззрение детей, влияет на их жизненные ценности и поведение» [5, с. 215], – подчёркивала Н. К. Крупская.

Поскольку строить работу с учителями только на обвинениях в ретроградстве было невозможно, власти начали искать более гибкий подход к учительству: не просто критиковать за связь с дореволюционной школой, но и поддерживать тех, кто стремился меняться в соответствии с новыми идеологическими и методическими установками. Уже с 1919 года наряду с обвинениями в «старом менталитете» звучали и слова благодарности в адрес тех педагогов, которые активно преодолевали дореволюционное наследие и пытались воплотить в своих классах идеи «новой школы». Подчеркивалось, что реформирование системы народного образования невозможно без изменения позиции и самих учителей, их личностного роста и освоения новых подходов к преподаванию.

Так, в официальных выступлениях указывалось, что «весь учительский персонал в значительной степени сдвинулся от старых традиций; постепенно все сильнее охватываемый революционным, октябрьским энтузиазмом, он стал производить большую работу по так называемой переподготовке» [6, с. 6]. Эта переподготовка понималась не только как формальное освоение идеологических установок партии, но и как реальное развитие методических навы-

ков, знакомство с передовыми педагогическими концепциями, призванными пробудить творческую активность школьников и сформировать новое мировоззрение. При этом особенно подчеркивалась важность создания новых педагогических училищ и техникумов, программ которых соответствовали бы революционным целям. «Но все же особое значение при столь яркой революции в школе надо признать за выработкой нового учительства, а стало быть, за правильной постановкой педтехникумов и педвузов», – подчеркивали в Народном комиссариате просвещения [6, с. 6].

Важным элементом изменений в образе учителя было и признание его морального авторитета. Если на первых порах учителей часто упрекали за «старорежимные» взгляды, то позже в официальных речах все больше подчеркивалась ценность тех гуманистических качеств, которыми уже обладали многие педагоги. А. В. Луначарский, отражая такой сдвиг, отмечал: «Мы имеем педагогов с хорошими, честными, филантропическими сердцами, с прекрасно налаженными методами специальной работы в той или другой детской среде». Это свидетельствовало о стремлении властей не только сломать «устаревший» уклад, но и опереться на лучшие стороны дореволюционной традиции учительства, где взаимоуважение и забота о ребенке были важными составляющими профессионального долга.

Таким образом, в педагогической прессе и выступлениях крупных деятелей Народного комиссариата просвещения формировался образ учителя, готового к самоотверженному труду и

восприятию новых задач. С одной стороны, в него по-прежнему вкладывались элементы партийной идеологизации – безоговорочная поддержка коммунистических идеалов и готовность реализовывать их в школе. С другой стороны, признавалось и то, что живое «филантропическое» сердце педагога, его профессионализм и стремление к доброжелательному взаимодействию с детьми уже сами по себе соответствуют цели формирования нового человека. Подобная похвала наряду с критикой была призвана укрепить энтузиазм учителей и подтолкнуть их к дальнейшей педагогической, а нередко и общественной деятельности.

Представители власти признавали, что целый ряд проблем, с которыми сталкивались учителя в повседневной практике, возникал далеко не по их вине. Ограниченные материальные ресурсы, нехватка учебных пособий, отсутствие системной поддержки со стороны государства – все эти обстоятельства порождали трудности, которые объективно осложняли процесс внедрения новых идей в советскую школу. Поэтому критика в адрес учителей постепенно смягчалась признанием того факта, что «учитель у нас – не по своей вине, конечно, – стоит большей частью на недостаточной ступени образования для нормального выполнения своих обязанностей» [Там же, с. 9]. Эта фраза подчеркивала роль государства в создании благоприятной образовательной инфраструктуры для подготовки и переподготовки педагогов.

Стремление снять часть ответственности с самих учителей находило отражение и в идее о том, что учитель –

это ключевая фигура в воспитании подрастающего поколения, и он просто не может выполнять свои обязанности качественно, если не получает соответствующей поддержки. Нередко в выступлениях общественных и партийных деятелей звучала мысль о том, что системное повышение квалификации должно быть доступным, а педагогические курсы и вузы – обеспеченными всем необходимым для полноценной учебы. Такая позиция властей была не только политически мотивированной (ведь формальный перевод всех «старых» учителей на «новые рельсы» нельзя осуществить без реальных мер), но и отражала понимание того, что профессиональный рост учителя напрямую влияет на эффективность советской школы.

При этом одна из важнейших форм поддержки, о которой говорили и педагоги-практики, и руководители Народного комиссариата просвещения, была связана с материальным благополучием учителей. В многочисленных выступлениях подчеркивалась необходимость «обеспечить возможность участия учителя в культурной жизни» [7, с. 45]. Предлагалось не ограничиваться почасовой оплатой, а установить ставку, соизмеримую со значимостью педагогического труда. Под «культурными потребностями» в тот период понимался не только досуг, но и возможность повышения квалификации, посещения библиотек, театров, участия в научных конференциях и педагогических обществах. Таким образом, материальная поддержка учителя должна была способствовать его профессиональному развитию и укреплению статуса в обществе.

Однако на практике этот идеал нередко сталкивался с нехваткой бюджетных средств и отсутствием налаженного механизма распределения ресурсов. Неравномерность финансирования регионов приводила к тому, что в одних школах учителя могли рассчитывать на некий минимум, а в других – оставались без элементарных пособий. Тем не менее в теоретических публикациях и выступлениях представителей власти, а также в педагогической печати нарастало понимание, что без всесторонней поддержки учителя (от его базового образования до гарантированного уровня зарплаты) претворить в жизнь масштабные образовательные реформы будет чрезвычайно сложно.

Формируя новый образ учителя, советская педагогика требовала от него сочетания нескольких ролей: наставника, воспитателя, общественного деятеля. Учитель должен был быть носителем коммунистической идеологии и высокого морального облика. Учительство рассматривалось не как узкопрофессиональная деятельность, а как общественное служение. От педагога ждали преданности идеалам социализма, готовности работать в любых условиях (хоть в глухой деревне, хоть в ликбезе для взрослых) и постоянно самосовершенствоваться.

На практике образ «учителя-героя» сталкивался с суровой действительностью. Большинство реальных учителей 1920-х испытывали огромные трудности – как материальные, так и профессиональные. Тем не менее именно в 1920-е начал формироваться романтический идеал советского учителя, которому предстояло самоотверженно «ковать нового человека». Ведущая черта

такого учителя – коллективизм. По сути, создавался идеальный образ не только и не столько индивидуального учителя, сколько идеального педагогического коллектива. Это требование было труднореализуемым уже потому, что низкая зарплата и нехватка учителей обуславливали необходимость работы одного учителя в нескольких школах. С таким положением вещей нужно было бороться. «В каждой школе должен складываться коллектив педагогов. Для этого необходимо решительное задержание для учителя работать больше, чем в одной школе» [7, с. 91].

Пожалуй, наиболее полно формулировал требования к учителю С. Т. Шацкий. Для него учитель – это «педагог-общественник с широким горизонтом, педагог – организатор своего дела, организатор детской жизни, педагог – умелый наблюдатель и исследователь – вот тот тип, которого требует новая школа» [10, с. 21]. Одну из проблем, связанных с подготовкой учителя, С. Т. Шацкий видел в противоречии между экспериментальными идеями и массовой практикой. Шацкий и его соратники ратовали за научно-опытный путь в педагогике. Это требовало от учителя исследовательской культуры. Прежде всего, исследовательской работой занимались Опытные станции по народному образованию. С. Т. Шацкий, возглавивший первую такую станцию, писал: «Все учреждения Опытной станции... должны создать центр концентрированной социально-педагогической работы, основывающейся на систематическом исследовании условий, в которых она возникает и ведется» [9, с. 144].

Исследовательская культура мыслилась не как «надстройка» над завершенным педагогическим образованием, а как отправная точка этого образования. Это положение вещей было обусловлено спецификой исторического периода. Участвуя в создании новой школы, С. Т. Шацкий остро видел слабые места молодых учителей и выдвигал пути преодоления этих слабостей. В первую очередь он обращал внимание на недостаток теоретической подготовленности и опыта у молодых учителей. Строя новую школу, большевики привлекали много молодежи, часто малограмотной. С. Т. Шацкий видел риск в том, что в школы хлынули плохо обученные, случайные люди, а обучение их самой профессии происходило по ходу дела. С. Т. Шацкий трудился над созданием системы подготовки педагогов, которая одновременно формировала бы высокую культуру и включала в практическую и исследовательскую педагогическую деятельность.

В деятельности С. Т. Шацкого ярче всего видно, как по-разному в глазах теоретиков 1920-х годов выглядели функции самой массовой формы организации педагогического образования – педагогических курсов.

С одной стороны, курсы – это уступка требованию срочной, сиюминутной подготовки сколько-нибудь пригодных для работы в массовой школе учителей (чаще всего шестимесячные педагогические курсы). По поводу таких курсов для учителей Шацкий писал (на основе опыта деятельности Первой опытной станции): «Курсанту для продуктивности работы

необходимо накопить свой практический материал, который даст возможность определить свои требования в теоретической области» [10, с. 117]. Массовость педагогических курсов давала возможность собирать эмпирический материал, который предполагалось анализировать и обобщать: «Курсовая работа дала нам также возможность познакомиться с более обширным материалом, чем тот, который был в нашем распоряжении, открыла для нас много нового и ценного» [Там же].

С другой стороны, курсы – это центры постоянного повышения педагогической квалификации, центры обобщения опыта, исследовательской деятельности. Название и сущность деятельности этих учреждений нащупывались в процессе работы: «курсы педагогического самообразования и самодеятельности», «коллективные курсы работников просвещения по применению к жизни идей новой школы и систематического обсуждения текущего школьного материала», «педагогические центры в уезде» и др. [9, с. 145]. Подчеркнём, что замысел С. Т. Шацкого и его сподвижников по поводу педагогических курсов совсем не сводился к краткосрочной (ввиду острой потребности в новых учителях) переподготовке тех, кто был пригоден к педагогической деятельности. Курсы в идеале мыслились как форма организации постоянной широкой работы среди учительства. Предполагалось создание «педагогических районов», в которых не краткосрочно, а постоянно велась бы исследовательская деятельность, обобщался и анализировался накопленный опыт. Аналогом таким курсам в настоящее время являются не столько курсы повышения

квалификации, сколько городские, районные методические центры.

В 1920-е годы система подготовки учителей была радикально перестроена. Дореволюционные учительские семинарии были закрыты либо реорганизованы. В прессе дореволюционные педагогические учебные заведения откровенно шельмовали: «Прежние учительские семинарии и епархиальные училища давали слабую подготовку, и учителя редко удовлетворяли требованиям, предъявляемым им жизнью и школой... Поручить ребёнка невежественному учителю – это всё равно что доверить его знахарю во время болезни» [8, с. 4]. По возможности Советская власть материально обеспечивала процесс подготовки и переподготовки учителей: «Мы тратим большие средства на учителей, здания, пособия. Будем их тратить гораздо больше» [10, с. 245]. Но, конечно, основные трудности здесь были связаны с формированием системы ценностей, с воспитательной работой.

А. С. Макаренко особое внимание уделял подготовке студентов – будущих педагогов к практической воспитательной работе: «Необходимо пересмотреть программы педагогических вузов и техникумов как со стороны подготовки к преподаванию, так и со стороны специальной подготовки к воспитательной работе учителя» [7, с. 52].

Со своей стороны П. П. Блонский подчёркивал проблемы воспитанности самого учителя, полагая, что она отразится и на процессе воспитания ребёнка: «Социалистическое воспитание самого учителя и развитие в нём внимания к ребёнку – вот это необходимо для трудовой школы» [3, с. 189].

Прямым требованием к учителю было его участие в общественной, просветительской, социально-педагогической деятельности. «Не только желательно, но прямо необходимо для него широкое участие во внешкольной просветительной работе», – писал А. В. Луначарский [6, с. 7]. Это требование к учителю обусловило непомерно высокую ответственность его не только за школьную работу, но и за отдых, бытовую жизнь школьников. Транслированная в общественное сознание, эта позиция была переосмыслена как возможность переложить всю ответственность не только за воспитание, но и за охрану жизни, здоровья, нравственности детей на учителя. Приведём характерные высказывания в прессе, выбивающиеся из стилистики ведущих деятелей народного просвещения 1920-х годов: «Чья вина, что у нас растут не дети, а хулиганы? Родителей? Нет, тем не до детей: они ...доверили воспитание школе. Школьные работники, не на вас ли лежит этот присмотр за детьми?» [4, с. 3]. Или: «Попробуйте походить по владимирским базарам и в Липках и вы увидите детей-торговцев... Особенно рекомендуется не только посмотреть, а принять меры против таких ненормальных явлений представителям Губотнароба» [8, с. 3]. Как видим, прямым требованием к учителю становилось воспитание детей, замещающее и заменяющее воспитание в семье.

В процессе обучения учитель должен был пробуждать инициативу ребёнка: «Педагогическая работа должна строиться на принципах детской инициативы, что позволит развивать самостоятельность и ответственность у обучающихся» [10, с. 304]. Эта инициатива у

ребёнка должна была развиваться настолько, чтобы тот сам становился в субъектную позицию учителя. На полном серьёзе обсуждались перспективы перехода преподавания в детские руки: «Привлечение детей к делу преподавания поведёт за собой то, что с детьми очень рано придется обсуждать некоторые вопросы педагогики и методики преподавания того или иного предмета» [5, с. 101].

Противоречие между тяжелыми социальными и экономическими реалиями и максимализмом требований и перспектив, адресованных учительству, вероятно, никогда не проявлялось так сильно, как в 1920-е годы.

Итак, попытаемся в целом обрисовать идеал учителя, который сложился в официальной педагогической идеологии в 1920-х годах. Во-первых, учитель рассматривался как проводник коммунистической идеологии. От него ожидали неукоснительной лояльности партии и активного внедрения марксистского мировоззрения в сознание учащихся. По сути, каждый учитель должен был быть и политическим агитатором. Во-вторых, учитель – это человек высокой культуры, воспитанный сам и способный воспитывать детей. В-третьих, учитель – это исследователь, который не только осуществляет педагогическую работу, но накапливает эмпирический материал для анализа и обобщений, делится им с другими учителями на курсах, конференциях, в печати. В-четвёртых, каждый учитель – это социальный педагог, наставник, равнодушный человек, который несёт ответственность за своих учеников круглые сутки, заменяя своим влиянием семью. В-пятых, учитель – это самоотверженный энтузиаст, подвижник,

готовый работать за идею, жертвовать личным во имя общего. Советский учитель трудится не за зарплату, а по велению сердца, и потому любые тяготы – низкое жалованье, недостаток пособий – преодолевает благодаря энтузиазму. В-шестых, учитель – это коллективист. Предполагалось, что учительство само станет сплочённым коллективом, демонстрирующим пример сотрудничества. Поощрялась взаимопомощь учителей, обмен опытом через педагогические журналы, конференции. Создавался образ учителя-общественника, члена педагогического сообщества, который вместе с коллегами ищет новые методы, обсуждает проблемы воспитания. Власть старалась вовлечь учителей в союзы и кружки по интересам, чтобы сломать замкнутость старого учителя-одиночки. Наконец, в-седьмых, учи-

тель – это источник и побудитель детской инициативы и творчества, которые, по большому счёту, должны повести учеников к самообразованию, помощи друг другу в учении, освоению методик и применению их в образовательной деятельности.

При всей утопичности, обусловленной гигантским разрывом желаемого и действительного, этот идеал активно продвигался в печати, на съездах, в литературе. Не подлежит сомнению, что именно этот идеал мотивировал тысячи людей идти в педагогическую профессию и стараться соответствовать высоким требованиям. Советская педагогическая мысль 1920-х годов провозгласила учительство одним из самых важных социальных слоёв, ответственных за успех социалистических преобразований.

Литература

1. Асташова Н. А. Учитель в образовании: постижение образа через изучение педагогического наследия Н. К. Крупской // Образование и общество. 2024. № 3 (146). С. 3 – 11.
2. Шевелёв В. Ю. Идеальный образ учителя в отечественной педагогике 1920-х годов // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы VIII Междунар. науч. конф. / отв. ред. М. И. Морозова. СПб. : Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2018. С. 115 – 118.

Источники

3. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / под ред. А. В. Петровского. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. 304 с.
4. Дайте детям разумные развлечения // Призыв. 1922. 26 окт.
5. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 1. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова ; подгот. текста и примеч. Ф. С. Озерской. М. : Изд-во АПН, 1957. 524 с.

6. Луначарский А. В. Речи на 1-м Всероссийском Съезде по внешкольному образованию. М. : Изд. отд. внешкольного образования, 1919. С. 5 – 17.
7. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Т. 1 / под ред. А. А. Фролова, В. А. Сухомлинского, Н. Д. Никандрова. М. : Педагогика, 1983. 365 с.
8. Обратите внимание! // Призыв. 1922. 18 мая.
9. Шацкий С. Т. Доклад об Опытной станции по народному образованию // С. Т. Шацкий: работа для будущего / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М. : Просвещение, 1989. 223 с.
10. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1 / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. М. : Педагогика, 1980.

References

1. Astashova N. A. Uchitel` v obrazovanii: postizhenie obraza cherez izuchenie pedagogicheskogo naslediya N. K. Krupskoj // Obrazovanie i obshchestvo. 2024. № 3 (146). S. 3 – 11.
2. Shevelov V. Yu. Ideal`ny`j obraz uchitelya v otechestvennoj pedagogike 1920-x godov // Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual`no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva : materialy` VIII Mezhdunar. nauch. konf. / otv. red. M. I. Morozova. SPb. : Leningr. gos. un-t im. A. S. Pushkina, 2018. S. 115 – 118.
3. Blonskij P. P. Izbranny`e pedagogicheskie i psixologicheskie sochineniya : v 2 t. / pod red. A. V. Petrovskogo. M. : Pedagogika, 1979. T. 1. 304 s.
4. Dajte detyam razumny`e razvlecheniya // Prizy`v. 1922. 26 okt.
5. Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya. T. 1. Avtobiograficheskie stat`i. Dorevolucionny`e raboty` / pod red. N. K. Goncharova, I. A. Kairova, N. A. Konstantinova ; podgot. teksta i primech. F. S. Ozerskoj. M. : Izd-vo APN, 1957. 524 s.
6. Lunacharskij A. V. Rechi na 1-m Vserossijskom S`ezde po vneshkol`nomu obrazovaniyu. M. : Izd. отд. vneshkol`nogo obrazovaniya, 1919. S. 5 – 17.
7. Makarenko A. S. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya : v 3 t. T. 1 / pod red. A. A. Frolova, V. A. Suxomlinskogo, N. D. Nikandrova. M. : Pedagogika, 1983. 365 s.
8. Obratite vnimanie! // Prizy`v. 1922. 18 maya.
9. Shaczkiy S. T. Doklad ob Opy`tnoj stancii po narodnomu obrazovaniyu // S. T. Shaczkiy: rabota dlya budushhego / sost. V. I. Malinin, F. A. Fradkin. M. : Prosveshhenie, 1989. 223 s.
10. Shaczkiy S. T. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. T. 1 / pod red. N. P. Kuzina, M. N. Skatkina, V. N. Shaczkoj. M. : Pedagogika, 1980.

S. I. Doroshenko, I. A. Grachev

**DOMESTIC PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE 1920s
ON THE REQUIREMENTS TO THE TEACHER**

The article identifies and systematizes the requirements for the teacher of the young Soviet school. The teacher was considered as a conductor of communist ideology, a political agitator, a person of high general culture, a researcher, a social educator accompanying students in extracurricular life, an enthusiast, a collectivist, an initiator of children's creativity and self-education. These requirements for the teacher were carried out through the press, pedagogical courses and other forms of pedagogical education. The maximalism of the requirements for the teacher formed in the 1920s does not allow us to evaluate them unambiguously. They were not fully implemented, but they still have a predictive potential.

Keywords: *a teacher, unified labor school, 1920s, pedagogical thought.*

УДК 371 (09)(430)

С. А. Завражин, М. Б. Земш

**ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

В сравнительно-сопоставительном ключе производится рецепция взглядов основоположников индивидуальной психологии (А. Адлера) и аналитической психологии (К. Г. Юнга) на онтологический статус ребенка, оценивается значимость высказанных ими идей по этому поводу в контексте философско-антропологического и психолого-педагогического постижения современного детства.

Ключевые слова: *ребенок, детство, онтологический статус, индивидуальная психология, аналитическая психология, комплекс неполноценности, инстинкт власти (превосходства), социальное чувство, архетип ребенка, мотив ребенка, воспитание, самость, индивидуация.*

В условиях транзитивного состояния общественного организма, турбулентных процессов, характеризующих современную систему российского образования и практики социализации, возникает острая потребность в методологическом осмыслении и критическом анализе влиятельных, но достаточно противоречивых концепций Ребенка, вычленении в них наиболее перспективных идей, способных составить

теоретическую платформу для прояснения его наличного онтологического статуса в фокусе антропологического дискурса.

Онтологию человека, как верно замечает Л. Б. Сандакова, правомернее всего осмысливать через изучение процессов становления человеческой сущности либо на уровне вида – в антропосоциогенезе, либо на индивидуальном – в детстве. Именно эти периоды, наиболее