

А. С. Роботова,  
профессор кафедры педагогики

## УЧИТЕЛЯМИ СЛАВИТСЯ РОССИЯ...

*Не смейте забывать учителей.  
Пусть будет жизнь достойна их  
усилий.  
Учителями славится Россия,  
Ученики приносят славу ей.  
Не смейте забывать учителей.*

А. Дементьев

### 1. АПОЛОГИЯ УЧИТЕЛЯ

Следуя давней привычке проверять значения не столь часто употребляемых слов, и на этот раз обратилась к словарям. Что такое апология? Апология (греч. apologia) – защита, заступничество, восхваление. Слово «апология» часто употребляется в смысле: предвзятая защита, чрезмерное восхваление (БСЭ). Что-то в этом мне не понравилось, а особенно – «предвзятая защита». Никакой предвзятости я выразить не хотела. Но слово это разбудило беспокойные мысли: слово *апологет* во время моей юности и молодости вообще было каким-то отрицательным. Потом вспомнилась «Апология сумасшедшего» П. Я. Чаадаева как-то некстати. И «Апология Сократа» Платона. На «Академике» нашла новое истолкование этого слова, которое казалось мне ключевым в своём названии: «Защитительная речь или защитительное письмо, сочинение, текст, направленный на защиту чего или кого-либо. Предполагается, что объект апологии подвергается внешним нападкам. В настоящее время термин “апология” может нести негативный или иронический смысл, означая неумеренное, чрезмерное восхваление кого-нибудь или чего-нибудь, предвзятую защиту». Всё это мне не понравилось: ни нападки, ни возможность иронического или негативного смысла, ни неумеренность... Мой замысел был в ином: написать в прозе нечто, подобное «хвалебной оде» учителю, вечному труженику, правдолюбцу,

исправителю нравов, чужих ошибок, ошибающемуся и идущему к какой-то часто ему самому неведомой цели, заключённой в словах: *учить, воспитывать, давать урок, готовиться к уроку*. И так всю жизнь. Весь годовой цикл, кроме лета. И от апологии (в значении *восхваление*) я не отказываюсь. После пятидесяти лет работы в образовании считаю, что учитель нуждается и в восхвалении, и в защите, и поддержке. Нуждается как никто. Тем более что сегодня вина многих (родителей, публицистов, СМИ) почему-то возлагается часто на учителя. Писать об учителе отвлечённо я не могу – сама была учителем. Поэтому статья эта – и воспоминания, которые помогают представить «форму личного существования» (О. Мандельштам) в профессии, и портреты учителей, которые встретились на жизненном пути.

### 2. ПУТЬ В ПРОФЕССИЮ

*Мой легкий, мой везучий день...*  
Г. Гампер

Первое сентября тысяча девятьсот шестидесятого года – начало моего учительского пути. Сначала это были Котельская и Сиверская школы Ленинградской области, а затем уже родная Вырицкая школа в этой же области. Мне пришлось поработать в самом начале даже запасным учителем РОНО – была и такая должность в сельских РОНО, когда надо было ехать на замену и в начальную школу, и по специальности – в любой класс, где заболел учитель и его

не смогли заменить. А затем началась уже и постоянная работа в качестве учителя русского языка, литературы, истории, а также воспитателя интерната при школе. Оценивая это напряженное начало пути, замечу, что оно заставило мобилизовать сразу все свои знания и умения. Именно напряженность и новизна профессиональной ситуации заставили, как к наиважнейшему делу, относиться и к учительской деятельности, и к воспитательной работе в интернате. Не пришлось раздумывать о высоком и обыденном в учительском труде. На уроках ты рассказываешь о великих событиях и героях, читаешь стихи и замечательную прозу, а в интернате учишь девочек прибираться в комнате, мыть раковину, красиво застилать постель, следить за одеждой и прической. Это был огромный опыт, который убедил, что в педагогической работе нет мелочей, что нет работы вообще, а есть конкретные действия, обращенные к Ане, Тоне, Сереже и т. д. Школа в Вырице оставила в жизни огромный след, сделала счастливой учительскую судьбу. Это была целая эпоха профессионального развития и становления. В этой школе я училась в старших классах, и многие мои учителя стали моими коллегами. Школа была, наверное, обыкновенной. Но суть в том, что удалось вполне ощутить, что это **моя** школа, а не просто место работы. Скучность имеющихся в школе дидактических материалов побуждала к инициативе, творчеству, которые воплощались в работах самих детей. Они делали макеты, выполняли рисунки на исторические темы, аккуратно писали десятки карточек для уроков русского языка. Мы выпускали рукописные журналы, где каждый под псевдонимом мог представить свой рассказ, стихотворение и даже роман с продолжением. Я училась у своих учеников изобретательности, черпала свое вдохновение в их фантазии, выдумках, предложениях. Да, это была школа обычная, но в этой школе никто не мешал учителю быть

самим собой. Это была школа, которая ни разу не позволила усомниться в призвании. Школа, в которой я впервые по-настоящему ощутила учительское вдохновение и радость. Школа, которая «благословила» меня впоследствии на научную деятельность. Это было начало всех начал. Может, я идеализирую эту школу, с которой была связана светлая юность и более строгая молодость? Вряд ли. Ведь и тогда, в 60-е гг., я писала в «Учительской газете» о часах радости, которые дает школа, и цитировала стихи молодой поэтессы Г. Гампер: «Мой легкий, мой везучий день! Я беды, как кусты, раздвину. Заброшу голубую тень, как шарф, за праздничную спину»<sup>1</sup>. «Мой легкий, мой везучий день» — эти слова стали своеобразной мелодией, настраивающей на учительский день и работу в две смены.

### 3. УЧИТЕЛЬ, ДИРЕКТОРА, ЗАВУЧИ

*Если вы хотите быть хорошим директором, стремитесь прежде всего быть хорошим педагогом..*

В. А. Сухомлинский

Учительская судьба во многом зависит от того, с каким директором, с какими завучами приходится работать. Как чаще всего воспринимает директора ученик? Мне кажется, чаще всего с позиции осуществления директором властных, распорядительных полномочий... Директор — это главный для ученика человек в школе. Злой, не очень злой, добрый, лучше с ним не связываться, много кричит, может выгнать и т. д. Его управленческая деятельность воспринимается детьми опосредованно: путём общей оценки школы, ее атмосферы, дисциплины, уровня преподавания, образовательной среды, общего порядка, школьного мироустройства. Несколько лет назад я провела опрос младших подростков «Если бы я был директором школы...»

Ответы учащихся подтвердили, что дети видят в директоре человека, обладающего властью, материальными (подчас просто мифическими) возможностями — в первую очередь. Изменения в столовой (питание, мебель, распорядок), строительство лифта (это в трёхэтажной школе...), новое оборудование, банкетки и мягкая мебель в рекреациях — все это связано с директором. Пятиклассники в условиях опроса воспринимают директора как сказочного волшебника, который может всё! Директора как педагога могут оценить лишь те, у кого он преподаёт — но таких учеников очень мало в школе...

А как воспринимает директора учитель? Разумеется, очень по-разному. Субъектные отношения в школе (особенно отношения «директор» — «учитель») зависят от очень многих обстоятельств и типологизировать

их — дело малоперспективное. Они определяются сложным соприкосновением личностных и профессиональных качеств того и другого, коммуникативной культурой руководителя и подчинённого, стереотипами профессионального поведения, опытом разрешения служебных и педагогических ситуаций, самооценкой того и другого, служебными амбициями и притязаниями и многими другими причинами.

Хорошо помню своих первых директоров, у которых я начала работать. Все три школы были в Ленинградской области. Первая — это школа, куда я прибыла по распределению. Это была школа-интернат. Директор был сух, малоразговорчив, строг. Как начинающий учитель, я имела дело главным образом с завучем. Директора слушала в основном на педсоветах, он говорил в общем-то известные вещи декларативного характера — это было неинтересно. Тем более что я принадлежала к поколению эпохи «оттепели», которое много читало, о многом думало и хотело чего-то совсем нового. В этой школе меня оценили как справляющегося с работой учителя, хотя

классы, как и водится, дали не самые лучшие и отнюдь не легкие.

Как запасной учитель РОНО, попала в школу, известную в стране, с очень именитым директором. Школа славилась своими показателями, прекрасным садом, хорошим учительским коллективом. А достались мне четыре запущенные седьмые классы, у которых впереди были экзамены. Надо было костыми лечь, чтобы их выпустить. А костыми лечь — это бесконечные дополнительные занятия, коллективные, групповые, индивидуальные, работа над ошибками. И проверка тетрадей — без конца и без края. Вряд ли мною интересовался директор. Он важно ходил по школе. Все стихали при его появлении, становились более чинными — так мне запомнилось. Вся манера поведения директора делала его значительным, необычным для меня человеком и одновременно совсем отчужденным от моих трудовых и во многом безрадостных будней. Но вот наступил день, когда мне сказали, что надо идти на замену в одиннадцатый класс — тема «Поэзия Маяковского». Директор сообщил, что пойдет со мной на урок. Стало страшно: класс незнакомый, да еще директор будет сидеть... Я читала Маяковского как во сне, я не помнила, какие вопросы задавала классу и что мне отвечали... Но сам урок обладает какой-то чудодейственной силой — он заставляет забыть о страхах, возможных ошибках и вовлекает в какой-то не мыслимый в обычных условиях поток творчества на ходу: говорения, размышления, диалога... Директор остался доволен, пожал руку и сказал, что оставит меня на постоянной работе в школе. А я тихо, вежливо ответила, что после окончания учебного года я не останусь больше работать в этой школе. Я не ждала от себя такой дерзости. Она родилась как-то спонтанно, органично. В самом деле: предлагают работать в знаменитой школе, оказывают честь, а я — отказываюсь. А причина была прозаической. Никто

не позаботился (даже и не вспомнил!) о своём жилье. Директору нужен был учитель, который бы отвечал его требованиям: работающий, безотказный, могущий вытащить трудный класс или трудного ученика. А учитель был человеком с жилищными проблемами. Сквозь призму личных проблем и мучительных сомнений, наверное, я тогда впервые поняла, что власть директора – это не только управление огромным школьным хозяйством, детским и учительским коллективами, организация разнообразной деятельности, ответственность за качество учебно-воспитательного процесса, за повседневную жизнь школы. Его власть – это категория нравственная, сопряженная с интересом к учителю как личности, человеку, а не только как носителю служебной функции. Разумеется, и время было такое: время абсолютизации долга, примата общественного над личным. И все-таки... Право и служебная обязанность распорядиться судьбами людей обязательно включает в себя элемент нравственный: интерес к человеку, поддержка коллеги, стремление помочь учителю разрешить трудные ситуации не только профессионального плана, но и иные. Такого директора я встретила в своей родной школе, где учительствовала затем более десяти лет. Это был *Гурий Ефимович Кругликов*, историк по образованию, интеллигент по всему складу личности. В нем не было должностного чванства, демонстрации власти, пренебрежительного отношения к учителю, хотя он с юмором называл нас шкрабами. Он был прекрасный специалист – историк. Всегда вел уроки, и много занимался безразмерным школьным хозяйством, истоки которого относились к 10-м гг. XX в. Ранним зимним утром он обязательно проверял, натоплены ли печи в классах, а позднее – работает ли котельная, чиста ли школа, готова ли она к приему детей. А еще был интернат для приезжих из соседних деревень и поселков – и там ди-

ректор тоже часто бывал. По-моему, он последним уходил из школы – так долго горел огонь в окнах его кабинета. Он ходил на уроки, быстро-быстро записывал урок и приглашал зайти после смены в кабинет. Беседы были долгими, заинтересованными. Что мне нравилось в этих беседах – так это не безоговорочные оценки и замечания, а вопросы *почему? для чего? а как будут выполнять ребята такое задание? а что дают такие виды деятельности (терминологические, хронологические диктанты по истории)?* Это скорее были беседы не директора с молодым учителем, а диалоги коллег по работе, по преподаваемому предмету. Он спрашивал о методических новинках («Ведь Вы чаще бываете в городе, в институте...»), со смущением замечал, если чего-то не читал или не знал. В такой ситуации ты чувствовал себя полноправным и достойным участником беседы с руководителем школы. Человеком, которого уважают.

Что меня поразило в своей школе, так это поведение администрации во время разного рода проверок. Здесь никогда не искали главного виновника среди учителей. Директор и завуч *Н. И. Шаманова* горой стояли за учителей, принимая ответственность на себя. Наша бедная по теперешним меркам школа, да ещё работавшая в три смены, была не из последних в районе. А о том, что ее любили, говорил переполненный зал во время традиционных вечеров встречи с выпускниками. И в самые престижные вузы наши выпускники поступали без репетиторов. Я вернулась туда работать. А потом мне на смену пришла уже моя ученица.

Много лет я наблюдаю работу директора 441-й гимназии – *Г. П. Опариной*. Я всегда поражаюсь искусству (да-да, именно искусству!) своего директора решать невероятно сложные педагогические ситуации, за которыми судьбы учителей, детей, родителей, обслуживающего персонала. В разрешении этих ситуаций сплавляются воедино ответ-

ственность руководителя, ведь он – последняя властная инстанция в школе (именно он должен принять окончательное решение), профессиональный и жизненный опыт, интуиция, творчество, нравственная зрелость, которая часто вступает в оппозицию рационализму, житейской целесообразности, корпоративной солидарности («учитель – всегда прав»).

За годы совместной работы с директором я наблюдала множество педагогических сюжетов, разворачивавшихся в её кабинете. Одни из них были банальными, другие абсолютно неожиданными. Одни рождались из нежелания некоторых педагогов выполнить обычную рутинную работу (вовремя вызвать родителей, докопаться до мотива поступка ученика, понять иерархию межличностных отношений и др.). Другие сюжеты были связаны с семейными драмами, конфликтами отцов и детей, с одиночеством и заброшенностью детей при живых родителях, часто озабоченных сегодня устройством личной судьбы или продвижением по службе, нежели воспитанием ребенка. Может ли директор, опирающийся в основном на основы менеджмента, легко и просто определить оптимальный сценарий развертывания педагогического сюжета? Может, но только в том случае, если он не отказался от высокой человековедческой миссии педагога, от понимания системы, которой он руководит, как гуманитарной. Может, если он готов тратить свои душевные силы на огромную, энергозатратную работу по поиску и принятию гуманитарных по своей сути решений, которые складываются из множества конкретных педагогических процедур как по отношению к детям, так и по отношению к педагогам.

#### 4. УЧИТЕЛЯ И МЕТОДИСТЫ

*Уча, учимся.*  
Сенека

Нас, педагогов Вырицкой школы, всегда спокойно отпускали в Обла-

стной институт усовершенствования учителей в Ленинград. Я храню эти пожелтевшие приглашения на заседания «круглого стола», на поэтические вечера и интересные встречи. Эти приглашения, как правило, подписывал замечательный методист по русскому языку, Николай Андреевич Пленкин. Там обязательно были вписаны от руки имя и отчество приглашаемого, что создавало особое ощущение того, что приглашают не вообще кого-то, а именно тебя, что тебя помнят, знают, что ты значимая личность в общей массе приглашенных.

И текст приглашения был какой-то неформальный: «Я прошу Вас приехать на заседание Круглого стола “Учительской газеты”. Заседание состоится 30 марта в 19 часов в помещении Дворца работников просвещения (наб. Мойки, 94), в ротонде. Не опаздывайте! Будет интересное собрание...» В ЛОИУУ очень внимательно относились к молодым учителям. Методисты-словесники хорошо знали и любили своих учителей. В нашем, тогда еще совсем небольшом и, наверное, незначительном опыте находили самое интересное, ценное, что можно назвать «лица необщим выраженьем» Всегда интересовались повседневной работой. Поддерживали, советовали, расспрашивали о трудностях. И это тоже было чрезвычайно важно для профессионального становления. Да, после встреч в ЛОИУУ мы уезжали в свои сельские и поселковые школы, и вновь начинались учительские будни, в которых были неудачи и огорчения, промахи и ошибки. Однако ты знал, что при желании всегда можно съездить и посоветоваться и тебе не скажут: «Делай, как он(а)», хотя нас всегда знакомили с опытом коллег из других школ и районов. Здесь учили анализировать собственную работу, создавать свой опыт, определять перспективу своего движения и развития, приобщаться к исследованию – и это до того времени, когда проблема «учитель – исследователь» стала науч-

ной проблемой. Мне кажется, что это была оптимальная позиция наших методистов. Учитель, лишь поглощающий чужой опыт, лишь осваивающий созданные другими приемы и технологии, рискует утратить свое творческое начало, лишиться того, что Пришвин называл «творческим поведением». Должно происходить рождение собственных идей, «переоткрытие» ранее открытого, что воспринимаешь совсем по-другому, чем простое насыщение информацией о новом. Должны быть собственные напряжения мысли и духа. И это было в деятельности тех методистов, которые работали в ЛОИУУ. Учителю предлагали описать свою работу, выделив в ней самые значимые идеи. При этом не предлагалась заранее тема, идея, направление анализа. Молодой учитель должен был стать абсолютно свободен в своих размышлениях, в рефлексивной оценке того, что он делает. Я перелистывала планы своих уроков в пятом и шестом классах. Писала о том, как искала интересные тексты, соответствующие теме, почему отвергла планы уроков, предлагаемые в одном методическом пособии. Размышляла о взаимосвязи понятия и образа. Много в этом описании было наивно, прямолинейно... Но как дорога была рецензия самого Н. А. Пленкина! В ней были деликатные: «желательно», «было бы хорошо», «очевидно, окажется возможным...», «автор говорит очень интересно, но, к сожалению, коротко, подчас в скобках» и т. д. Опыт таких гуманных отношений не проходил бесследно — он запечатлевался и отражался в собственной работе. После доработки «опыт» стал более аналитическим и более грамотно описанным. Он был напечатан в журнале «Русский язык в школе» в разделе «Из редакционной почты». Это была первая публикация, которая и в школе была встречена с радостью. Встреча с методистами ЛОИУУ убеждала, что наша работа — это работа, сопровождаемая постоянным анализом, размышлениями, вопросами «не знаю» (о

чем писал Я. Корчак) и поисками ответов на эти вопросы; это не принудительное, а добровольное изучение опыта коллег, это выступления на конференциях, педагогических чтениях, это описание своего опыта. Все это побуждало к ясной формулировке своей педагогической позиции, обоснованию значимых для тебя идей, органичному синтезу собственного и чужого опыта, близкого тебе по нравственно-мировоззренческому смыслу.

Вся атмосфера ЛОИУУ, где, говоря современным языком, происходило непрерывное педагогическое образование учителей, во многом было обязано М. Г. Качурину, директору этого института. Жива в памяти первая встреча молодых учителей словесности с начальником такого уровня! Нас встретил хозяин кабинета — высокий темноволосый человек с умными и удивительно тёплыми глазами. Во всём его облике было нечто, что отличало его от тех, через чьи кабинеты проходят десятки, а может, и сотни людей и у кого уже давно пропал или скрыт интерес к человеку, а остался лишь один служебный вопрос, который можно решить или не решить. Разве я могла предположить тогда, что среди множества людей, встреченных мною в жизни, этот человек окажется значимым в моей судьбе? Что он станет таким человеком, который никогда не исчезнет из моей жизни, будет принадлежать к тому редкому типу людей, с которыми иногда ты подолгу не встречаешься, не переписываешься, не знаешь о событиях их жизни, а когда встретишься, то будто бы и не бывало этих долгих пропусков и перерывов. Они, такие люди, всегда остаются в твоём жизненном круге... Я помню его выступления перед учителями. Он избегал излишне «онаученной» речи, официальности, говорил неспешно, не пафосно, как будто ведя разговор с конкретным собеседником, а не с большой аудиторией, о чём свидетельствовали риторические вопросы, обращения, вся интонация устного

выступления, размышления вслух. Не было тогда такой сегодня распространённой лексики, как педагогическая поддержка, сопровождение и пр., но то, что делал институт, руководимый этим человеком, было больше, чем все эти явления вместе взятые. Была действительная забота об учителе, о его психологическом состоянии, о его развитии, о том, где он переночует, если пойдёт на вечерний спектакль, было настоящее стремление открыть в нём потенциал, может быть, неизвестный самому человеку, сделать его уверенным, расширить его образованность, пробудить гуманное состояние души. По-моему, там хорошо понимали, что робкий, зависимый, всего боящийся и малообразованный человек может в отношениях с детьми стать агрессивным, злым, мстя за свою несостоятельность и неудачи.

Работая в педагогическом вузе, я задаюсь вопросом, почему молодые учителя уходят из школы или иногда перестают стремиться к тому, чтобы открыть в себе учителя, хотя бы в чем-то не похожего на других. И прихожу к выводу: можно регулярно посылать учителя на курсы, прикреплять к нему наставника, побуждать к самообразованию и т. д. Но становлению профессионала способствует вся система послевузовского образования и вся система отношений, в которой оказывается учитель, особенно в сельской школе. Она, эта система, должна быть по-настоящему «человекомерной», поддерживающей и ученика, и учителя. Ссылаясь на Чосера, американская писательница Б. Кауфман пишет о таком учителе: «Он с радостью учился и с радостью учил». Это идея, которой должна подчиняться вся работа по развитию профессионализма в молодом учителе.

### 5. УЧИТЕЛЯ УЧИТЕЛЕЙ:

#### ВУЗОВСКИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ

*Учить не мыслям, а мыслить.*

И. Кант

Погружённые в стихию сменяющих друг друга инноваций, мы подчас забываем, что каким бы развивающим импульсом они ни обладали, фундамент любого образования держится на прочных образовательных традициях, которые обеспечивают разумный консерватизм системы, её устойчивость, а подчас даже и сопротивление неоправданным колебаниям и утрате равновесия. Об университетских традициях можно говорить много как в целом, так и применительно к конкретным университетам: есть общие и конкретные традиции, обусловленные историей данного университета, его ролью в системе образования, социально-культурными особенностями региона, известностью научных школ, направленностью научных поисков и т. д.

Однако в целом университетские традиции – это преемственная связь научных поколений, проявляющаяся в том, что иногда длительное время совместно трудятся, исследуют, в соседних аудиториях преподают учителя и их ученики, являя истории науки вечный феномен *учительства и ученичества*. Одно из значений понятия *традиция* – повествование. Мне думается, что близким к этому значению является словоупотребление С. И. Гессена – *устное предание*. Говоря об овладении методом науки как задаче обучения, С. И. Гессен придавал исключительное большое значение слову педагога, его речи: *«Всё искусство речи состоит в том, чтобы дать почувствовать позади высказанного глубину невысказанного, которого только незначительной частью, но потому и кроющей в себе объемлющее её целое является сказанное содержание. Только такие слова волнуют, двигают, поучают»*<sup>2</sup>.

Размышление о роли живого слова в университетском образовании (да и вообще в любом) вызвало у меня множество воспоминаний о своих институтских преподавателях. Однако воспоминания в данном контексте не самоцель. Это отодвинутая во вре-

мени рефлексия по поводу живого, высказанного вслух слова преподавателями, их речевой деятельности. Я почти въявь услышала их голоса, интонации, звучание их речи. Оно (звучание) было многообразным. Взволнованное, глуховатое, экспрессивное, монотонное, торжественное, проникнутое внутренней энергией мысли или начисто лишённое этого – нудное, усыпляющее, изредка прерываемое напоминанием о зачёте или экзамене. Это то реальное многоголосие, которое создавало в процессе вузовского образования ощущение необъятности культуры, переданное посредством *обыкновенных* слов. Культуры не в абстрактном её значении, а культуры многоликой и многозвучной. В неё входили звуки старославянского языка (произносимые *В. В. Степановой* и *В. Л. Георгиевой*) и современного русского языка (*М. К. Максимова*). Непривычные народные говоры (*Н. П. Гринкова*, *В. И. Чагишева*) и невероятно далёкие эпохи Верхнего и Нижнего царства с труднопроизносимыми именами фараонов (*Л. М. Глускина*). Памятники эллинской культуры и культуры средневековья (преподаватели филологии и историки), представления о родстве индоевропейских языков, о фонеме и звуке (*В. И. Кодухов*), о памяти и мышлении, звучащие стихи и фрагменты прозы, идеологемы и ещё многое другое, о чём рассказывали наши преподаватели.

С самого начала ошеломили блистательные лекции *Юрия Павловича Суздальского*: покорял его голос, замечательно произносимые фразы с именами богов, героев, персонажей античных трагедий. Они так легко и красиво произносились и интонировались преподавателем, а нас так поражали своей новизной, мелодикой слова и фразы, необычностью звучания новых имён: *Гнев, богиня, воспой Ахиллеса, Пелеева сына, Грозный, который ахеянам тыся-*

*чи бедствий соделал:/ Многие души могучие славных героев низринул,/ В мрачный Аид и самих распостёр их в корысть плотоядным/ Птицам окрестным и псам (совершалась Зевсова воля),/ С оного дня, как воздвигшие спор, воспылали враждою/ Пастырь народов Атрид и герой Ахиллес благородный.*

Хорошо помню, как *Я. С. Билинкис*, читая спецкурс, посвящённый *Л. Н. Толстому*, удивительно тонко соединил чтение и пересказ главы «Наталья Савишна» из «Детства». В переполненной аудитории он читал, не напрягая голос, не форсируя интонации, спокойно и ровно, без нарочитого выделения своего отношения к повествованию, но вместе с тем таким тоном, который заменял многословный анализ эпизода. Спустя пятьдесят лет я открываю этот том Толстого, главу XIII – она занимает немногим больше трёх страниц печатного текста. И вспоминаю. Этот эпизод с опрокинутым на скатерть графином! Самое сильное впечатление произвела при чтении сцена обиды *Николеньки* на наказание *Натальи Савишны*. Мне кажется, я до сих пор помню удивительный голос, который нам, будущим педагогам, читал эту сцену: «Как! Говорил я сам себе, прохаживаясь по зале и захлёбываясь от слёз. – *Наталья Савишна*, просто *Наталья*, говорит мне ты и ещё бьёт меня по лицу мокрой скатертью, как дворового мальчишку. Нет, это ужасно!»

Это был также урок нравственности и педагогики – без назиданий и нажима на смысл эпизода – ведь *Толстой* уже всё сказал. Я не могла всё это законспектировать в тетради – это было бы невозможно. Я просто запомнила это на всю жизнь. Возвращаясь к воспоминаниям о занятиях у профессора *А. С. Долинина*. Я запомнила на всю жизнь его интерпретацию рассказа *А. П. Чехова* «Тоска», который *Л. Н. Толстой* относил к лучшим чеховским рассказам. Я вспоминаю старческий голос профессора, раскрывающего перед



нами, совсем юными, трагедию человеческого одиночества, безмерной тоски человека, который не может ни с кем поговорить о смерти сына. Профессор читает реплики извозчика Ионы, который несколько раз пытается сказать своим седокам о своей трагедии. Но каждый раз эти реплики тонут в равнодушии, перебранке, сквернословии тех, с кем он сталкивается. И лишь старая лошадь его терпеливо выслушивает, потому что из всех героев, пожалуй, лишь одна она «погружена в мысль». Я не помню всего спецкурса, но эту лекцию хорошо запомнила. Запомнила, как читал А. С. Долинин, как лаконично он показал смысл этого короткого рассказа с эпиграфом «Кому повем печаль мою?..» Я поняла без длинных рассуждений о художественной стилистике прозы Чехова, как всего лишь короткая реплика «А у меня на этой неделе... тово... сын помер!», погружённая в равнодушные голоса седоков, передаёт глубину «тоски громадной, не знающей границ»<sup>3</sup>.

Мир есть школа, по образному выражению С. С. Аверинцева. А школа – это уроки. «Усвоение этих уроков связано с усилием, с трудным напряжением ума и сердца, долженствующим внутренне “преобразовывать” слушателя и читателя»<sup>4</sup>. Уроки с напряжением ума и сердца всегда остаются в памяти учеников, как и образы тех, кто эти уроки даёт.

Она проработала в институте так долго, что трудно было встретить в нем человека, не знавшего о Г. И. Щукиной. Однако сам долгий путь в профессии – не главный измеритель популярности, авторитета и репутации. Их определяют значимые дела, поступки, отношения, решения. У Галины Ивановны были и значимые дела, складывающиеся в многолетнюю и плодотворную научную и организаторскую деятельность, решения, которые определяют нравственную зрелость личности, личность учёного и руководителя. И отношения, которые

строились на принципиальности, сотрудничестве, но не на основе лишь личных симпатий или приближения к себе «особых» людей. По воспоминаниям Г. И. Щукиной, можно судить о ее благодарной памяти обо всех тех, кто ее учил (С. Л. Рубинштейн,

Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский и др.), с кем пришлось работать (Ш. И. Ганелин,

Е. Я. Голант, Р. Г. Лемберг, Т. Е. Конникова и др.), с соратниками-учениками. В её памяти нашлось место и тем, с кем Галина Ивановна работала на факультете дефектологии, и авторам учебных пособий, которые выходили под ее редакцией. У Галины Ивановны была высочайшая репутация в научном мире. Ее авторитет был безупречен. Сила ее научной аргументации убеждала даже больших скептиков. Все научные и учебные тексты, созданные Г. И. Щукиной, её устные выступления проявляют яркую научную индивидуальность учёного, мощную интеллектуальную энергию, творческую направленность личности. Это вполне отразилось в языке её работ, в научной и языковой картине мира учёного-педагога, в соединении рационального и эмоционального начал научных текстов, в мировоззренческих установках учёного. Языковая ткань её научных текстов необычайно богата, научные обобщения сочетаются с яркими картинками школьной жизни, уроков. Синонимия, образность, оптимальная мера научности языка и стилистики – всё это характеризует её книги, адресованные не только учёным, но и учителям. Память воссоздаёт многогранный облик учёного, обаятельную женщину, сильного духом человека, убеждения которого были воплощением слов поэта: «*Есть ценностей незыблемая скала*» (О. Мандельштам).

Память о Д. К. Мотольской и её научных и нравственных уроках объединила огромное количество людей. Почему? Она не выдвигала, как теперь говорят, «прорывных» идей в филологии и литературоведении.

Список ее печатных работ совсем не так уж и велик. Но зато в соавторстве с М. Г. Качуриным она написала хороший учебник по русской литературе для средней школы – он выдержал 18 изданий! Д. К. открывала нам безграничный мир гуманитарной культуры, читая программный курс «Введение в литературоведение». В общении с ней всегда возникало чувство, что ты самый главный для нее собеседник, что по преимуществу ты в центре ее внимания. А это так важно для первокурсника, который чувствует дистанцию между собой и преподавателем, преодолеть, которую, кажется, совсем невозможно. Сами степени и ученые звания в те времена были таким важным отличительным знаком людей, взошедших на вершины научного знания... а ты стоял внизу – такой маленький, малообразованный, незаметный. И вдруг ты становился равноправным собеседником, тебя слушали и тебе отвечали, как равному. *Это тоже был урок на всю жизнь!*

6. «ПОВСЕДНЕВНЫЙ, НО НИКОГДА  
НЕ БУДНИЧНЫЙ И  
НЕ ОБЫДЕННЫЙ ТРУД»

*Лучшее, что я нашла для себя здесь, на земле, это моя работа, мой повседневный, но никогда не будничным и не обыденным труд.*

Е. Маслова

В 2003 г. в Санкт-Петербурге вышла небольшая книжка учительницы словесности, выпускницы филфака ЛГПИ им. А. И. Герцена Н. Р. Левиной. Это книга воспоминаний и поэтических произведений автора. Не так уж часто встречаешь книги об учителях, написанные самими учителями. Я не знаю, почему так мало пишут об учителях и учительском труде. Может быть, потому, что общение с учителем так же естественно, как сама жизнь, небо, земля, т. е. всё, что происходит с человеком само собой. Ведь все ходят в

школу, учатся у разных учителей, оканчивают школу, по случаю вспоминают имена тех, кто их учил, или вовсе забывая о некоторых. Многие учителя и их судьбы уходят в глубину времени, не оставив после себя ни книг, ни воспоминаний, сохранив о себе память лишь в сердцах самых преданных учеников. Наверное, потому мы не слышим передач, вроде радиопередачи «Дифирамб...» Как правило, это знаменитости из других видов деятельности. А жаль.

На страницах книги Н. Р. Левиной предстаёт удивительный облик *Елены Сергеевны Масловой*, учителя, затем директора одной ленинградской школы. Почему она оставила такой след в памяти своих учеников? Почему, собираясь на свои встречи, её послевоенные ученицы, первоклассницы 1945 г., чаще других вспоминают именно её – Елену Сергеевну? У неё был удивительный дар – любить и понимать детей, дар, который не вбирает в себя самая обоснованная профессиональная компетенция. Детей покорял её облик, в котором была «царственность, но не надменность», «открытое лицо и чудесная добрая улыбка». Весь облик соответствовал определению «благородный». Её ученица пишет: «Невозможно забыть её грудной, волнующий голос, мелодию её речи, проникновенную интонацию каждого слова»<sup>5</sup>. Во многом, именно благодаря этому «проникновенному» голосу в памяти учеников остались строчки стихотворений К. Симонова «Жди меня», «Внимая ужасам войны...» Н. А. Некрасова, «Когда для смертного умолкнет шумный день...» А. С. Пушкина.

Е. С. Маслова не работала учителем. *Она им была*. Она всегда была сама собой»<sup>6</sup>. В дневнике она писала о детях: «Я хочу, чтобы они были всегда и прежде всего людьми в полном, высоком и самом лучшем значении этого слова»<sup>7</sup>. Она приходила на встречи со своими выпускниками. Последний раз она пришла в

1985 г. Она была почти слепа, но узнала и вспомнила каждого. Перечислила всех по алфавитному списку журнала. «И так тепло было нам почувствовать себя младшими под её крылом. <...> Мы попросили её что-нибудь прочитать. Она встала и своим прежним молодым, грудным, волнующим голосом читала одно стихотворение за другим»<sup>8</sup>.

...И я тоже помню всех своих учителей.

У каждого я научилась тому, что оказалось важно в профессии и в жизни. Это мой классный руководитель — *Н. И. Миловская*, учившая нас в невероятно трудные и бедные годы выглядеть красивыми, аккуратными, радостными, обладавшая прекрасным чувством юмора и хорошего оптимизма. Я помню *Н. П. Кьяндского*, учившего нас астрономии и логике. Морозными вечерами мы с ним ходили всем классом и изучали карту звёздного неба. Я помню уроки *С. С. Итигиной*, которая открыла поэзию в математике и эстетику решения математических задач. Интерес к логике, эстетике, прекрасному — это всё от них, моих незабвенных учителей, которым, будь я поэтом, написала бы хвалебную оду!

А ещё я всегда помню своих учеников — разных: талантливых и обыкновенных, послушных и озорных. Каждому из них я благодарна за свой непрерывный поиск, за постановку таких педагогических задач, решению которых в вузе не учат, за ту радость, которую они иногда дарили бесхитростными рассказами о себе, за внимание на уроке, за вы-

думку, творчество, за первые поэтические строчки, доверенные тебе: *Я стоял и смотрел на закат:/ Как прекрасное солнце садилось.* /

*И ворона уселась напротив меня/ И смотрела, как солнце садилось.*

\* \* \*

А закончу я свои размышления стихами Ю. Кима, который тоже работал учителем.

### Благодарственный молебен

О, наставники наши и менторы!  
Если глянуть на пройденный путь,  
Комплиментами и сантиментами  
Мы не баловали вас отнюдь.  
Мы такие-сякие, порочные,  
Опорчаем мы вас без конца.  
Но под грубою сей оболочкою  
Благодарные бьются сердца.

Над башкою над нашей дубовою  
Потрудившись, побившись не раз,  
Вы упорной своею любовью  
Прочный дуб превратили в алмаз.  
И, конечно же, вашими стараниями  
Наши свойства и эти, и те  
Засверкали различными гранями  
Извините, во всей наготы.

Мы не будем ни льстить, ни задабривать,  
Ни за что-то прощенья просить, —  
Ведь и нам, чай, придется когда-нибудь,  
Может, полных кретинов учить.  
О, рачители наши, радетели,  
Попечители и благодетели!  
Если кажется вам, что мы чушь несем, —  
Вы нас создали, мы ни при чем!

### Примечания

1. Цитирую по памяти, поэтому, возможно, расставляю знаки препинания иначе, чем автор.
2. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 245.
3. *Чехов А. П.* Собр. соч.: В 12 т. М., 1961. Т. 3. С. 440.
4. *Аверинцев С. С.* Поэтика ранневизантийской литературы. М., 1997. С. 185–186.
5. *Левина Н. Р.* Лучшие минуты. СПб., 2003. С. 3.
6. Там же. С. 4.
7. Там же. С. 21.
8. Там же. С. 7.