

УДК 371(091)»20»

## **ТЕНДЕНЦИИ ПОИСКА ОБРАЗА ШКОЛЫ БУДУЩЕГО В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА**

**А.В. Климина<sup>1</sup>, И.Д. Лельчицкий<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Московский психолого-социальный университет, г. Брянск

<sup>2</sup>Тверской государственный университет

Посредством ретроспективного анализа на содержательном уровне охарактеризованы охранительно-педагогическая и либерально-педагогическая тенденции в обосновании образа школы будущего, которые обозначили себя в отечественной педагогике начала XX в.

**Ключевые слова:** *образ школы, школа и государство, школа и общество, ценностные основания школы.*

Начало XX в. в России характеризуется распространением в обществе процессов, которые свидетельствовали о наступающем кризисе. Все это актуализирует внимание к социальным институтам, обладающим возможностями превенции или минимизации негативных общественных явлений, среди которых приоритетная роль, несомненно, принадлежала отечественной школе. В рассматриваемый период обрели очертание официально-педагогическая и либерально-педагогическая стратегии, в русле которых и происходило формирование образа школы будущего, что нашло свое отражение в трудах ведущих идеологов соответственно каждого из этих направлений. Так, согласно официально-педагогической стратегии, школа будущего трактовалась как институциональное пространство, призванное обеспечивать государственно-охранительные функции. В свою очередь, представителями либерально-педагогических кругов российского общества школа в ее перспективе по преимуществу рассматривалась как важнейший источник научного знания, обеспечивающего стабильный процесс для воспитания подрастающего поколения. Это позволяет подчеркнуть, что представители как официального, так и либерального направлений нередко в контексте выбора ценностных ориентиров с целью обоснования образа школы будущего разделяли одни и те же позиции.

Обоснование образа отечественной школы как уникального социально-институционального пространства неизменно детерминирует значимость обращения к проблеме взаимосвязи школы и государства. Являясь по преимуществу непреходящей, эта проблема в истории педагогической теории и практики, как правило, неизбежно

является предметом дискуссии, наполняется уточняющими смыслами, обусловленными вызовами конкретно-исторической реальности.

В рассматриваемый период стремление сохранить и укрепить существующий политический строй актуализирует не только на *официально-педагогическом уровне* соответствующий заказ школе, но и детерминирует постановку вопроса о государственном подходе к решению ее проблем. Так, в контексте наделения школы приоритетно охранительными задачами ее деятельность утверждалась как «одна из важнейших забот в деле государственного хозяйства» [10, с. 33]. Приведенная позиция К.П. Победоносцева, являвшегося одним из ведущих идеологов трактовки образования как пространства формирования подрастающего поколения, преданного самодержавному строю и православию, имевшему в то время статус государственной религии, позволяет сделать ряд выводов. С одной стороны, это свидетельствует об осознании высокопоставленными государственными, общественными и религиозными деятелями, мысли о том что наделение школы какими-либо функциями со стороны правящего режима требует надлежащего к ней отношения самого государства. С другой – можно полагать, что характер сложившегося в эти годы подобного отношения, способы и средства его реализации вызвали критичное отношение даже среди деятелей образования, близких к правительству.

Между тем представителями либеральной линии инициируется полемика, посвященная *основам взаимоотношений государства и общества в аспекте такой проблемы, как управление школой*. С достаточной степенью аргументации подчеркивалась актуальность, которая, используя современные размышления о менеджменте в сфере образования, обозначила себя как *государственно-общественный стиль*, призванный обеспечить конструктивный вклад в решение этой проблемы. Например, в таком официальном педагогическом издании, как «Журнал Министерства народного просвещения», была опубликована статья, в которой прямо подчеркивалось, что «школьное дело всегда было и будет не только общественным, но и государственным... в успешном ведении его, в возможно лучшей организации и постановке заинтересованы в одинаковой степени обе упомянутые стороны» [1, с. 29]. Несомненно, идея о паритетности между государством и обществом в управлении отечественной школы как перспективе ее развития отражала либеральные настроения, отвечала вызовам жизни в рассматриваемый период. Однако общий контекст упомянутой статьи свидетельствует, что постановка обозначенного вопроса мотивировалась стремлением сохранить роль школы как института, поддерживающего государственный строй.

Вместе с тем от школы ожидали не только продуктивного влияния на решение тактической, необходимой для настоящего момента жизни общества и государства, задачи. Осознавалась стратегическая, ориентированная на перспективу, ее **миссия по развитию общества и государства**. Однако довольно резко и критично, с одной стороны, и с известной драматичностью для интересов государства, с другой, признавался тот факт, что «школа и общество живут раздельной жизнью, часто не понимая друг друга» [8, с. 81]. Приведенная констатация сложившейся ситуации дает основание для вывода о явной неудовлетворенности существующим положением в школьном образовании. Очевидным в сложившейся ситуации можно полагать усиление внимания к проблеме модернизации существующего образа школы. Представляется, что от новой школы ожидали готовности к конструктивным и гибким ответам на запросы общества, в которых по существу отражались актуальные вызовы жизни. Скорее всего, это могло стать достижимым в случае эффективной со стороны школы гармонизации общественных и государственных задач, хотя на это прямо и не указывалось.

Проблема взаимодействия государства и общества обрела в начале XX в. не только социально-политический, но и методологический смысл. Подтверждением сформулированного вывода можно рассматривать оригинальные рассуждения видного отечественного педагога, автора целого поколения учебников по истории и теории педагогики М.И. Демкова. Например, в качестве постановочного вопроса ученый предлагал для обсуждения тезис о настоятельной необходимости создания специального отдела педагогической науки – государственной педагогики [3, с. 200]. М.И. Демков подчеркивал **глубокую взаимосвязь процессов развития государства в целом и государственной поддержки обучения и воспитания подрастающего поколения**. Одной из ведущих причин формирования государственной педагогики как особого отдела научно-педагогического знания можно рассматривать и осознаваемую деятелями отечественного образования необходимость обозначенного выше *специального государственного отношения к школе*. Такая постановка вопроса позволяет предположить желаемый в данном контексте образ школы, **ориентированной на решение стратегической задачи, состоящей в укреплении и развитии государства**. Можно утверждать, что М.И. Демков во втором десятилетии исследуемого периода продолжал мысль К.П. Победоносцева, выдвинутую им в самом начале XX в. о том, что вектор внимания к школе как особому институту общественной жизни является одним из основных приоритетов государственной политики.

Присущим как официально-педагогической, так и либерально-педагогической стратегии в контексте обоснования образа школы будущего являлся вопрос о ведущих **ценностных основаниях** ее деятельности и позиционирования в социуме как институционального пространства. Во-первых, ведущим ценностным смыслом в понимании предназначения отечественной школы декларировался ее *образовательно-предметный ресурс* в обеспечении *государственно-патриотического самоопределения подрастающего поколения*. В связи с этим акцентировалось внимание на необходимости проектирования, например, исторического образования, обеспечивающего формирование у подрастающего поколения соответствующей картины мира. Так, ожидалось, что в образовательном пространстве школы будущего растущий человек овладеет способностью к историческому пониманию действительности и уровнем исторических знаний, позволяющих ему критически относиться к различным политическим идеям и адекватно оценивать их с позиций государственных ценностей осмысления настоящего и будущего страны [9, с. 42]. Следовательно, ключевой характеристикой школы будущего рассматривалась присущая ей готовность посредством исторического знания противостоять тем теориям и учениям, в которых обосновывались идеи разрушения существующего государственно-политического устройства. Несомненно, такой подход рельефно отражал стремление к наделению школы охранительными функциями. Однако позитивным представляется то, что основаниями патриотического воспитания рассматривались не лозунги и призывы, а глубокие исторические познания о развитии российской государственности, которые должны были сформироваться у молодых людей в процессе школьного курса истории.

Более того, внимание к содержанию образования, в частности, предметно-историческим знаниям, не могло не влиять на результативность обучения как фактора воспитания личности, формирования мировоззренческой позиции растущего человека. Например, выпускники гимназий, которые овладевали системой научных знаний, становились нередко передовой частью университетского студенчества, отличались склонностью к рефлексии противоречий социально-политического устройства страны, оказывались среди участников возникавших протестных настроений и политических событий.

В русле трактовки образа школы будущего важной представляется реконструкция **ведущих оснований, регламентировавших деятельность учителя** как основного субъекта реализации государственной политики в осуществлении школой своего предназначения. Ретроспективный анализ в данном аспекте позволяет

сделать вывод о том, что таким основанием сторонниками охранительно-педагогической стратегии декларировалась необходимость наличия у каждого учителя готовности к демонстрации своей приверженности идеалам государственности и патриотизма. Предполагалось, что опора на охарактеризованную ценностно-нормативную установку должна была гарантировать неукоснительное соблюдение учителем соответствующих принципов собственной траектории жизнедеятельности и профессионального поведения, что рассматривалось как важнейший фактор выполнения возложенных на него функций по сохранению существующего политического строя. В общественное сознание усиленно внедрялась мысль о том, что пренебрежение этими принципами следует воспринимать не только как отступление от указанных функций, но и как серьезный ценностно-нравственный проступок со стороны учителя.

Между тем декларируемые требования к охранительной доминанте в деятельности учителя вызывали критические отзывы и становились предметом острых дискуссий, которые имели место на страницах педагогических журналов рассматриваемого периода. Так, подчеркивалось стремление учителя следовать многочисленным циркулярам, что детерминировало его направленность на схематизм и шаблон в решении практических образовательных задач [4, с. 15].

В целом отмечалась тенденция к усилению рутины и косности в процессе реализации школой своего прямого предназначения по организации обучения и воспитания подрастающего поколения, трансформации этой важной миссии в бюрократически-назидательный процесс посредством превращения учителя в охранительно-дидактического функционера. Например, на страницах оппозиционно настроенных к официальной педагогике изданий рисовался образ отечественного учителя, который сравнивался «с манекеном», действующим не как живой человек, а как заводной механизм, вынужденный безоговорочно исполнять предписанные ему инструкции [11, с. 3].

Современники школы рассматриваемого периода, сравнивая ее со школой первой половины XIX в., приходили к неутешительным заключениям. Констатировалось, что в прошлой школе были не только «учителя-монстры», но и «преданные своей профессии люди, которые могли сохранять в себе личностное начало и развивать его у своих учеников» [6, с. 88-89]. Утверждение о том, что в рассматриваемый период происходило формирование образа школы как репродуктивно-начетнического пространства, в котором доминирует дидактический функционализм, подтверждается, например, представлениями самих учителей. Так, на страницах журнала «Русская школа» имели место публикации, авторы которых – гимназические учителя – писали,

например, о том, что от них, по преимуществу, требовалось проявление умений «к точному и беспрекословному исполнению циркуляров, предписаний и всякого рода программ» [2, с. 32]. Приведенная позиция позволяет предположить, что либеральные настроения распространялись и среди гимназического учительства. Можно предположить, что в данном контексте одним из критериев школы проектировалось устройство ее образовательного пространства, в котором обращение к личности и возможностям ученика как его основного субъекта прогнозировалось как детерминанта развития этого пространства в перспективе будущего. Наличие в педагогической журналистике подобных публикаций свидетельствует и о том, что в самом начале XX в. существовала возможность открытой дискуссии по поводу острых и критичных (прежде всего для официально-педагогических кругов) вопросов, связанных непосредственно с поиском образа школы будущего.

В русле поиска образа школы будущего дискутировался вопрос о модели поведения учащихся. Например, основополагающим требованием к учащимся являлось строгое и беспрекословное соблюдение ими всех школьных правил. Один из видных деятелей отечественного образования К.П. Яновский подчеркивал, что только посредством соблюдения указанного условия возможным становилось развитие у учащихся духа законности [13, с. 226-227]. Одним из ключевых условий достижения обозначенной задачи полагалась дисциплина, которая понималась как «полный во всем внешний порядок и внутренняя дисциплина» [13, с. 226]. Следовательно, одной из приоритетных характеристик школы будущего рассматривалось присущее ей органическое единство внешних требований, как правило согласованных на государственно-общественном уровне, и соответствующих им внутренних установок, а также готовности к их неукоснительному выполнению всеми субъектами школьного образовательного пространства.

Вместе с тем актуализация вопроса, связанного с возведением дисциплины в ранг одного из приоритетных признаков образа желаемой школы, была обусловлена наделянием школы не свойственными для нее охранительными функциями, реализация которых в образовательной действительности нередко имела негативные последствия. Это вызывало протест, что проявлялось, например, в жесткой квалификации учителя как «устроителя школьной дисциплины». Так, типичной для оппозиционно настроенных к официальной педагогике изданий этого времени являлась точка зрения о том, что ведущая для педагога задача состоит «в том только, чтобы искоренять или насаждать какими угодно мерами» [5, с. 139-140].

Отсюда возможна констатация того, что выдвигаемое требование о необходимости обеспечения в каждой школе беспрекословной дисциплины нередко приобретало довольно гипертрофированное толкование и соответствующее воплощение в образовательной практике рассматриваемого периода. Между тем, учитывая сложную социально-политическую обстановку, прогнозируемые риски революционных событий начала прошлого столетия, сама идея и внимание к проблеме школьной дисциплины как фактору обеспечения «духа законности» у подрастающего поколения представляются, несомненно, обоснованными и оправданными.

Подтверждением либерально-педагогической тенденции поиска образа школы будущего является актуализация внимания к проблеме **направленности взаимоотношений учителя с учащимися** в рассматриваемый период. Развернувшаяся вокруг этой проблемы дискуссия свидетельствует о том, что в общественном сознании формировалось устойчивое мнение о школе как пространстве с низкой степенью эффективности способным оказать позитивное влияние на смыслобразующее становление растущего человека. Так, доминирование функционального начала в трансляции знаний, как справедливо подчеркивалось в педагогических публикациях, ограничивало потенциально многогранный спектр взаимоотношений учителя и учащихся, которые сводились в основном к осуществлению со стороны учителя контроля по усвоению учениками учебного материала. Причем этот контроль носил формальный характер, сводился, как правило, к оценке результатов обучения в установленной иерархии баллов [12, с. 113].

Необходимо подчеркнуть, что либеральные настроения в аспекте обозначенной проблемы отражались даже на страницах официального издания, каким, например, являлся журнал Министерства народного просвещения. Во-первых, сложившаяся направленность взаимоотношений между учителями и учениками квалифицировалась своей предельной оторванностью от реалий и прагматического смысла [7, с. 195]. Во-вторых, авторами журнала констатировалась ситуация, согласно которой на уроках царил скучная схоластическая атмосфера познания, поскольку в школе доминировало «прохождение» учебного материала под педантичным руководством учителя, сопровождаемое казенно-бюрократическим надзором со стороны школьных инспекторов. Ведущим критерием достижения качества такого обучения считалось прочное запоминание учащимися транслируемого им знания [1, 17].

Осуществленный ретроспективный анализ в контексте исследуемой проблемы позволяет высказать ряд предположений. Во-первых, как в близких к правящему режиму педагогических кругах, так

и среди либеральной части педагогического сообщества зрело понимание того, что обобщенный образ школы, сложивший к этому времени, входил в явное противоречие с вызовами действительности. Во-вторых, представители этих течений, выражая стремление к сохранению и укреплению существующего государственно-политического устройства России, именно школу рассматривали в качестве важнейшего средства для достижения своих целей. В-третьих, можно констатировать, что именно в указанный период образ школы становится предметом дискуссий и острой полемики. Это позволяет говорить о возникшем серьезном кризисе официальной трактовки роли и места школы, что стимулировало появление ее либеральной версии, неизбежно влияло на уточнение смыслов в понимании образа школы, а стратегии поиска перспективы ее развития получают в педагогической литературе законченность и известную завершенность.

### **Список литературы**

1. А-в А. К вопросу о педагогической свободе // Журн. Министерства народного просвещения. 1908. № 1. С. 1-31.
2. Белозерский Н. Записки учителя гимназии // Русская школа. 1903. № 1. С. 25-40.
3. Демков М.И. Государственная педагогика, ее развитие и задачи // Журн. Министерства народного просвещения. 1913. № 8. С. 200-235.
4. Дурылин С. В школьной тюрьме. Исповедь ученика. М., 1907. 32с.
5. Караулов М.А. Живая школа // Русская школа. 1901. № 10-11. С. 136-154.
6. Коробка Н. Редкий учитель // Русская школа. 1902. № 9. С. 88-92.
7. Лубенец Т.Г. Какие требования предъявляет народ к школе // Журн. Министерства народного просвещения. 1912. № 4. С. 195-204.
8. Любомудров С.И. Психология и педагогика // Журн. Министерства народного просвещения. 1910. № 8. С. 65-84.
9. Об организации и постановке учебного дела в учительских семинариях // Журн. Министерства народного просвещения. 1913. № 5. С. 1-44.
10. Победоносцев К.П. и его корреспонденты. Письма и записки. М.; Пг., 1923. Т. 1. Полутом 1. 439 с.
11. С-нов О. Итоги первого всероссийского съезда учителей городских училищ // Народный учитель. 1909. № 7-8. С. 1-5.
12. Эрн Ф. К вопросу об отношении государства и общества к средней школе // Русская школа. 1911. № 3. С. 111-126.



13. Яновский К.П. Мысли об обучении и воспитании. СПб., 1900. 299 с.

**TENDENCIES IN THE RETRIEVAL OF IMAGE OF THE SCHOOL OF THE FUTURE IN RUSSIAN PEDAGOGICS IN THE BEGINNING OF XX CENTURY**

**A.V. Klimina<sup>1</sup>, I.D. Lelchitskiy<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Moscow Psychology and Social University, Bryansk

<sup>2</sup>Tver State University

The article is devoted to retrospective analysis of the conservative and liberal pedagogical tendencies in rationale of the image of "school of future" in Russian Pedagogics in the beginning of XX century.

**Keywords:** *image of the school, school and state, school and society, values of the school.*

*Об авторах:*

КЛИМИНА Алла Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и информационных технологий, первый заместитель директора Филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске (г. Брянск, у. Дуки, 65), e-mail: [alla@bfmpsi.ru](mailto:alla@bfmpsi.ru)

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, социальной работы и социальной психологии Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: [pedagogika\\_srka@mail.ru](mailto:pedagogika_srka@mail.ru)