

УДК 371.01

## **ОБРАЗ ШКОЛЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЖУРНАЛИСТИКЕ НАЧАЛА XX ВЕКА**

**А.В. Климина**

Московский психолого-социальный университет, г.Брянск

Посредством ретроспективного анализа выявлены тенденции в оценках деятельности отечественной школы представителями общественно-педагогических кругов, которые являли собой, по существу, перспективы развития образа школы.

***Ключевые слова:** образ школы, связь обучения с жизнью, школьная дисциплина, взаимодействие школы и семьи, цель школы.*

Методологические основы обоснования образа школы были представлены в трудах выдающихся педагогов, среди которых особая роль принадлежит Н.И. Пирогову, К.Д. Ушинскому, Л.Н. Толстому, которые в своих размышлениях, хотя и были солидарны в трактовке миссии школы, подчеркивали несколько различные приоритеты ее осуществления. Так, по существу, были обозначены общечеловеческий (Н.И. Пирогов), антрополого-педагогический вектор (К.Д. Ушинский), аксиологический (Л.Н. Толстой), векторы формирования образа школы.

Между тем актуализация проблемы определения образа школы в и русле сложившейся отечественной педагогической традиции продолжалась в начале XX в. в виде соответствующих публикаций в отечественных педагогических журналах. Не требует развернутых обоснований тезис о ресурсе журнала оперативно реагировать на самые насущные вопросы школьного образования, возможности для соответствующей полемики представителей порою полярных взглядов и мнений относительно его настоящего и будущего. Необходимо отметить, что рефлексия миссии школы в целом, содержательный анализ ее цели и способов в контексте организации познавательной деятельности растущего человека, роли и места учителя в этих процессах/неизменно являлись ключевыми вопросами для дискуссий в отечественной педагогической периодике. В связи с этим вполне обоснованно рассматривать педагогическую журналистику в качестве одного из уникальных модераторов развития как непосредственно самой школы, так и обогащения ее образа, в абрисе которого находили свое отражение основополагающие идеи относительного предназначения этого социокультурного института.

Несомненно, ведущее положение, составляющее основу формирования образа школы, было связано с **определением ее цели,**

что являлось непреходящим предметом дискурса в истории и пространстве развития педагогической мысли. Например, на страницах журнала «Русская школа» в качестве *цели отечественной школы* утверждалось всестороннее развитие личности ученика [2, с. 12]. Примечательно, что именно такое развитие рассматривалось как принципиальное условие его «подготовки к будущей сознательной жизни, а также сообщение ему такого количества знаний и умений, чтобы он мог самостоятельно продолжать свое самообразование» [2, с. 12].

Следовательно, достижение обозначенной цели, содержание которой отличалось гуманистической направленностью, могло быть достигнуто, по мнению автора статьи, посредством непрерывного обучения и его связи с жизнью. Важно отметить, что на школу возлагалась миссия «связующего звена между наукой и жизнью ... маленькой академии наук, маленького университета» [3, с. 153]. Так, в начале XX в. содержание школьного образования рассматривалось в качестве средства формирования готовности к самостоятельной научно-познавательной деятельности. По существу, был генерирован, хотя и не имел соответствующей трактовки, актуальный в современной педагогике принцип «обучения через всю жизнь».

В педагогических публикациях начала XX в. центрировалось внимание на решении непреходящей для деятельности школы проблемы, которая сохраняет свою актуальность и в современной теории и практике школьного образования. Так, в русле обоснованной Н.И. Пироговым идеи общечеловеческого воспитания отмечалось, что «надо уважать личность ученика, и тогда из него выработается человек, уважающий и себя, и свой народ, никому не дающий себя в обиду и с должным достоинством поддерживающий знамя своей национальности» [3, с. 142]. Отсюда возможно утверждение о том, что в рассматриваемый период имели место попытки обосновать ключевые положения личностно-ориентированной направленности обучения, что сегодня представляется отвечающей вызовам жизни современной парадигмой образования. Генерирование охарактеризованной идеи являлось ответной реакцией на сложившиеся стереотипы, когда «громдное большинство людей, в погоне за различными идеалами, совершенно оставляет в стороне единственный несомненно ценный идеал - человека, и в каком-то ослеплении не видят, что хороший человек легко может стать и хорошим инженером, адвокатом, администратором, учителем и т. п., словом, всегда и везде будет на авто месте» [3, с. 138]. Следовательно, воплощение в педагогическую действительность идеи общечеловеческого воспитания, непосредственно связанного с ней личностно-ориентированного

подхода в обучении рассматривалось приоритетным условием успешной самореализации.

В данном контексте достаточно жесткой критике подвергалась и школа, которая обрела образ «фабрики», осуществляющей технократическую функцию в обучении. Утверждалось, что «истинный человек не может быть плохим работником, а нашему отечеству нужны именно способные и честные работники. И вот все жалуются, что людей нет, а между тем наши школы фабрикуют только техников, юристов, филологов, химиков ... и нисколько не думают позаботиться о выработке из человека – человека» [3, с. 138].

Несомненно, преодоление охарактеризованного противоречия между естественной потребностью растущего человека к самобытному развитию и имевшей место технократической идеологией организации и содержания школьного обучения во многом предопределяло и формирование соответствующего образа школы. Так, подчеркивалось, что «учебное заведение, каким бы оно ни было, в котором нет места индивидуализму, в котором стараются нивелировать личности и выпускать одинаково отточенные фигурки – этим самым уже окончательно осуждает себя» [1, с. 195]. Отсюда возможен вывод, что сложившееся представление о воспитании и обучении как «поточно-фабричном» производстве вызывало острую критику в общественно-педагогическом сознании и вместе с тем стимулировало поиск желаемого образа школы, где подобное отношение к ученикам должно было исчезнуть.

Одним из ведущих на страницах отечественных педагогических журналов в рассматриваемый период был принципиальный в своей постановке вопрос об особой **роли школы в обеспечении единства обучения и воспитания** подрастающего поколения, что «ни малейшему сомнению не подлежит» [3, с. 136-437]. Между тем довольно жесткая критика относительно реализации школой своих возможностей, связанных с обучением подрастающего поколения, сопровождалась категоричным выводом о том, что она «оказывается, при современном положении дела, совершенно бессильной перед второй задачей» [3, с. 136-137].

В данном контексте важно подчеркнуть, что основная причина формировавшегося образа школы объяснялась тем, что она, по сути, «отрывает ребенка от семьи и совершенно лишает родителей всякой возможности руководить его воспитанием... становится в антагонизм с родителями своих питомцев» [3, с. 136-137]. Следовательно, в педагогической публицистике акцентировалась проблема взаимодействия школы и семьи, пути и способы решения которой со стороны школы подвергалась достаточно острой критике. Между тем существовала уверенность, что когда «семья и школа соединятся под

общим знаменем, и для нашей исстрадавшейся школы наступит настоящий день» [1, с. 213].

Важно отметить еще одну принципиальную идею в русле желаемого образа школы, как, например, оценку **способа взаимоотношений учеников и учителей, характеризовавшегося дефицитом в нем педагогического начала**. Например, отмечалось, что, «поступая в школу ищущими любви и участия и встречая, вместо этого, окрик и внешнюю ДИСЦИПЛИНУ, из-за которой им часто не видно ни расположения к себе, ни справедливости, учащиеся необходимо усваивают взгляд на своих учителей как на врагов и начинают с ними борьбу» [1, с. 199]. Это, в свою очередь, не могло не оказывать соответствующего влияния, как отмечалось современниками деятельности отечественной школы рассматриваемого периода, на позицию семьи, которая нередко находилась в состоянии принципиального расхождения в вопросах воспитания с доминировавшими школьными установками [1, с. 202].

В журнальных статьях остро ставился вопрос о том, что в представлениях учеников возникал предельно негативный образ школьных учителей, которых они «привыкли считать... врагами, что не доверяют даже и добрым учителям, стараясь их засмеять. А с лицами, к ним не расположенными, нередко ведут правильно организованную борьбу» [1, с. 201]. Это неизбежно приводило к конфронтации между основными субъектами образовательного процесса, которая по преимуществу латентной, а средством ее осуществления являлась тотальная неискренность со стороны учащихся, которая находила различные формы своего выражения. Например, ученики, с тревогой отмечалось в публикациях, использовали на уроках и экзаменах «шпаргалки», скрывали от школьного руководства «виновников» тех или иных проступков и нарушений в поведении [1, с. 199].

Поэтому одним из актуальных являлся вопрос о **школьной дисциплине**, ее роли и месте в создании образа школы, **который** доминировал в рассматриваемый период. Ретроспективный анализ позволит констатировать, что обозначенный феномен школьного бытия представлялся требующей оперативного решения как в теории, так и на практике проблемы, поскольку это негативно сказывалось на деятельности учителя, искажало саму суть его предназначения как личности и профессионала. Например, отмечалось, что «преподаватель в большинстве случаев видит в себе о педагога, не воспитателя, не учителя даже, а какого-то надзирателя за «лукавыми и ленивыми рабами» или же просто присяжного оценщика ученических познаний, а никак не развития и работоспособности, и неумолимого карателя за отклонение от данного образца» [3, с. 137-138].

Охарактеризованная точка зрения автора приведенной публикации вмела своих сторонников. Так, дискутируя относительно того, что карательные меры являют собой привычное положение дел, в другой публикации отмечалось, что «если и употребляются меры предупредительные, так с тем же унижительным для учащихся и грубым характером» [1, с. 193].

Понятно, что подобное использование дисциплины подрывало авторитет как самой школы, так и учителя, который не испытывал доверия, в свою очередь, к ученикам. Все это приводило к тому, что, как отмечалось в уже упомянутой выше публикации, в «современной школе страдают натуры живые, богато одаренные, страдают ученики больные и, наконец, страдают ученики, медленно развивающиеся и не выносящие окриков. Сколько тут может быть ошибок, иногда непоправимых, покажут нам произведения, занимающиеся этими вопросами» [1, с. 194].

Авторы педагогических публикаций рассматриваемого периода, по существу, обозначили и вопрос о **«бездетности» современного им школьного обучения**. Этот вывод следует из имевшей место в одной из публикаций констатации, согласно которой «дети до школы чрезвычайно любопытны: их все занимает, все интересует. Их любознательность – могучий стимул, заставляющий приобретать множество разнородных познаний, они ежеминутно обогащают свой ум все новыми и новыми сведениями. Но вот ребенок пробыл несколько лет в школе – и *какая огромная разница!*» [3, с. 145]. В другой статье содержалась аналогичная оценка сложившегося образа школы в аспекте ее влияния на приобщение растущего человека к увлекательному процессу познания, а посредством этого и к удивительному миру школьного бытия. Так, подчеркивалось, что «пришли в школу дети, в большинстве случаев чистые, невинные и доверчивые, уже в силу своего возраста жаждущие света и знания, и школа не могла с ними сродниться: чужие пришли и еще более чужие вышли» [1, с. 204-205]. Во многом это объяснялось ролью и местом учителя в школе, *поскольку именно «со стороны преподавания современная школа, за немногими исключениями, не может расположить к себе учащихся и в этом отношении остается перед ними в долгу»* [1, с. 204].

Осуществленный ретроспективный анализ в контексте рефлексии имевших место тенденций в обосновании образа школы, которой формировался, в частности, авторами публикаций на страницах ведущего отечественного педагогического журнала, позволяет высказать ряд обобщений. Во-первых, миссия школы, формировавшийся в данном контексте ее образ находились в фокусе внимания не только профессионалов-педагогов, но и представителей общественно-педагогических кругов, которые открыто высказывали

свою точку зрения, что свидетельствует об определенной свободе и возможности педагогической периодики осуществлять обсуждение порою предельно острых вопросов. Во-вторых, охарактеризованные критические оценки вполне обоснованно можно рассматривать как те перспективные линии, которые создавали желаемой образ школы будущего в менявшихся социокультурных обстоятельствах.

### **Список литературы**

1. Алешинцев И. Наша средняя школа // Русская школа. 1906. № 7. С. 189-213.
2. Иванович В. (В. Чарнолуцкий). Итоги общественной мысли в области образования // Русская школа. 1906. № 10. С. 136-135.
3. Караулов М. Живая школа // Русская школа. 1901. № 10. С. 136-154.

## **THE IMAGE OF THE SCHOOL IN THE NATIONAL PEDAGOGICAL JOURNALISM AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY**

**A.V. Klimina**

Moscow Psychological and Social University

The retrospective analysis of the works of the representatives of public-pedagog: circles has helped to identify the trends in their evaluation of the national school's activists, which were in effect the prospects for the development of the image of the school.

**Keywords:** *the image of the school, the connection of education with life, school - discipline, the interaction between family and school, the goal of school.*

*Об авторе:*

КЛИМИНА Алла Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и информационных технологий, первый заместитель директора филиала НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет» в городе Брянске, РФ, г. Брянск