

Штрихи к портрету гуманитарного семинара в Риге

Сергей Мазур

Образование как практика формирования гуманитарной ситуации

Гуманитарному семинару в Риге одиннадцать лет. Чтения семинара оказались своеобразной практикой самообразования для его участников – преподавателей ВУЗов, учителей, студентов, общественных деятелей, т.е. как русской, так и не русской интеллигенции Латвии. В связи с этим вопросы о педагогике и образовании стали неотъемлемой частью его рабочей программы. Первые Чтения «Школьная социальность и процедура ее ретрансляции» состоялись еще в мае 1999 г. в первой в Латвии частной школе «Latreia». Темой III-х Чтений 2002 г. была «Психагогика и образование – философско-религиозный аспект», тема V-х – «Маргинальный текст в культуре школьников», XII Чтения 2004 г. – «Образование должно быть на родном языке. Почему я так думаю?», XIII Чтения – секция «Гражданское образование», XV Чтения 2005 г. – «Место образования в современном обществе», XLVI Чтения 2009 г. – «Университет после Болоньи и его концепция образования». Три дня, с 28 по 30 октября 2009 г. в Пардаугавской основной школе г. Риги прошли XLIX Чтения на тему «Изучение и применение опыта модернизации образования» с участием доктора педагогики, академика Бориса Михайловича Бим-Бада, г. Москва. Эти же Чтения стали курсами повышения квалификации более чем для ста преподавателей общеобразовательных школ г. Риги.

Дискуссия об образовании отражена на страницах Альманаха «Русский мир и Латвия», издаваемого обществом SEMINARIUM HORTUS HUMANITATIS (<http://www.humanitatis.info>). Среди публикации – Туманс Х. «Что есть образование сегодня?», Владимир Мацкевич «О локальных проблемах в глобализованном образовании», Равдин Б. «Русское образование и меньшинственные проблемы в Латвии в 1920-30 гг.», Мазур С. «О школе, образовательной традиции и культурных общностях», Романов А. «Язык в трех ликах образования», Бука

С. «Образование – стратегическая сфера, от которой зависит будущее страны», Голубева М. «Формирует ли школа гуманитарную культуру», Димитров А. «Конституционный суд Латвии – о реформе образования. Заметки об одном постановлении», Бим-Бад Б. «Будущее как категория агогики», Сидяков Ю. «Материалы о состоянии русского образования и просвещения в Латвии в 1920 – начале 1930-х гг. Из архива архиепископа Иоанна (Поммера)» и др.

В статье анализируются итоги десятилетнего обсуждения проблем латвийского образования на гуманитарном семинаре.

Формирует ли школа гуманитарную культуру?

«Культурой я называю запас знаний, из которого участники коммуникативных действий, стремящиеся договориться о чем-либо в этом мире, черпают нацеленные на достижение консенсуса интерпретации»

Юрген Хабермас

В своем философском эссе «Дегуманизация искусства» Хосе Ортега-и-Гассет стремление изучать культуру с точки зрения социологии, т.е. воздействия искусства или культуры на общество, уподобил попытке понять человека по отбрасываемой им тени.

Как мы помним, гуманитарная культура возникает в эпоху Ренессанса как новая практика образования – studia humanitatis. Изначально studia humanitatis прирастала поэзией, филологией, риторикой, историей, философией (приближаясь к смыслу древнегреческой paideia). Это было основой нового образования, противоположного старой «школьной» scientia. Интенция нового образования состояла в узнавании себя в другом, в инобытии другого, например, человека другой культуры

или эпохи, одним словом — другого мышления и способа жизни. Назначение человека в идее *humanitas* реализовывалось не только в том, чтобы преследовать свои личные цели, но и в чем-то большем. Большее достигалось творением общего, творением того, что в XX и XXI вв. называют (вкладывая, конечно, другое содержание) гражданским обществом.

Спустя полтысячелетия представления о гуманитарной культуре, кажется, не претерпели значительных изменений. Как и несколько столетий тому назад, новые культуры начинаются с поэтического слова, с поэтического мышления. Собственное чувство языка дает человеку право, как в Книге Бытия, называть вещи своими именами и, следовательно, позволяет быть вменяемым и по отношению к своим делам и поступкам. Взаимосвязь, взаимообусловленность образования и культуры, таким образом, представляется неременной предпосылкой для сохранения и развития культурных общностей, в том числе существующих вне границ национальных государств.

Что можно сказать, если перспективы русской культуры и образования в Латвии рассматривать с точки зрения нынешних процессов модернизации общества? Так, в рамках исследовательского проекта 2007 г. общества SEMINARIUM HORTUS HUMANITATIS «Русская культура вне метрополии» ведущий специалист латвийского общественного центра изучения политики «Providus» доктор истории Мария Голубева в интервью Альманаху «Русский мир и Латвия» использовала неопозитивистскую концепцию права Г. Харта, согласно которой идеологические, личностные и проч. ценности определяются опытом выживания общества. Скажем, если учащиеся родились после 2000 г., то их социальное окружение едва ли позволит воспринимать гуманитарные предметы серьезнее, нежели романтические фантазии или, по выражению М. Голубевой, «романтическую индоктринацию», при этом учителя оказываются «не способны интерактивными способами передать опыт людям другого поколения» из-за собственной низкой социально-психологической мотивации.

Точка зрения Марии Голубевой типична для политической риторики в Латвии и ограничивается преимущественно вопросами организации и самоорганизации процессов в образовании. Весь строй речи ведущего специалиста «Providus» соответствует современной социологии с привычным для нее набором терминов и выражений: «потребитель образования», «родители как важные игроки в политике об-

разования», «инструмент социального воздействия на государство», в том числе и оценочных вроде «все школы индифферентны» и т. д.

Статистически рассчитывающее знание о школе сегодня несопоставимо выше того, что было лет 20 тому назад. Современный административные методы исключают факты небрежного хранения или заполнения внутренней документации, незнание всевозможных данных об учениках — место проживания, возраст, пол, гражданство, отношение в семье, средний коэффициент успеваемости и т. д. Но в то же время школа остается наименее изученным местом ключевых и потому зачастую самых тяжелых процессов социализации. Надо ли говорить, что при этом такие высказывания М. Голубевой, и она среди социологов не исключение, как «все школы индифферентны», «школьные учителя не способны передать опыт людям другого поколения», «современные дети не читают книги» и др. оказываются не более чем только мнениями.

В 2002 году перед проведением IV Чтений, посвященных феномену книги («Книга как антипод личности») в школе, в которой на тот момент я работал, рефреном и в учительской комнате, и на собраниях педагогических и родительских повторялось одно и то же — «ученики не читают книги». Казалось, кому как не педагогам знать своих учеников? В качестве подготовки к Чтениям был составлен опросник для учеников 8-10 классов и педагогов об их отношении к книге. И ученикам, и педагогам было предложено написать о своих предпочтениях в выборе круга чтения — классическая или современная литература, также перечислить прочитанные за последние три месяца книги (причем ученикам разрешалось включить в список программные произведения). Дополнительно педагогам предложили отделить читающих учеников от нечитающих. Результаты исследования оказались противоположны расхожему мнению о невежестве учеников. По общему количеству прочитанных книг ученики значительно превзошли педагогов. Конечно, речь шла вовсе не о прочитанных когда-то книгах, а о тех, что читаются именно сейчас. Ошиблись классные руководители и при отделении читающих учеников от нечитающих. Тематический же выбор учащихся почти поровну разделится в предпочтениях между классической (обязательной программной литературой для чтения) и современной литературой (фантастика и др.).

Естественно предположить, что неизученность школы, этой *terra incognita*, есть результат отсутствия исследовательского интереса со

стороны педагогических кафедр Латвии. Более чем за двадцать лет работы в школе ни разу не пришлось увидеть ни одного специалиста, заинтересованного в вопросе «а что же на самом деле происходит в школе и педагогике?»

Феномен существования социальной материи, не осознающей, не понимающей себя, неоднократно описан в соответствующей литературе. Так, у М. Мамардашвили в его «Опыте физической метафизики» институты общественного устройства обладают способностью к самовоспроизведению и репликации – это Мераб Константинович называл инерцией социальной материи, и такое воспроизводство происходит как бы само собой – будь то реформы-инновации или протесты против этих реформ-инноваций. Обычное дело и ничего трагического тут нет. Однако если подобные социальные стихии не становятся объектом мышления и изучения, а стало быть и не могут стать частью образования, тогда происходит, по Мамардашвили, социальное одичание. (М. Мамардашвили «Опыт физической метафизики» М., 2009, с. 131). Что мы и свидетельствуем на примере административно-педагогических парадоксов сегодняшней школы. То есть вне специальной деятельности, устанавливающей методологию исследования современной школы, ответить на вопрос о способности школы иметь дело с гуманитарной культурой, в том числе и ставить целью возникновение социального опыта у своих учеников, представляется невозможным.

Кто субъект образования?

Казалось бы, ответ прост: школа, министерство образования, родительские ассоциации, то есть те институты, которые обладают юридическим статусом и заняты образовательной деятельностью. Школа существует, чтобы быть посредником между учеником и культурой-обществом. При этом школа, как и любой другой институт, занята и административными делами, без чего педагогическая работа была бы невозможной.

Реформа образования в Латвии, начавшаяся в первой половине 90-х гг. и продолжающаяся по сегодняшний день, представляет собой в некотором смысле благо, т.к. создает новые возможности для учащихся, учителей и школ как юридических организаций. Координация деятельности образовательных учреждений разного уровня, универсализация и стандартизация создают невиданную еще лет двадцать назад степень свободы (право выбирать программы или составлять их самостоятельно,

выбирать методы и последовательность преподавания учебного материала и т.д.) и одновременно, то ли по причине инерции «социальной материи», то ли как обратная сторона того же самого процесса, увеличивают степень подчиненности и зависимости институтов-посредников от форм, порождаемых административно-правовыми проектами. Даже ограниченный опыт отдельного педагога позволяет видеть стремительно происходящие изменения. Ниже приведенные утверждения опираются только на мои личные наблюдения. Я не ставил задачи выявить источник или номер конкретного решения (постановления) Министерства образования, определяющего правовую позицию той или иной структуры школы. Это работа социолога образования. Однако для осмысления феномена образования личные наблюдения могут быть не менее ценны, чем безупречное знание административно-правового процесса.

В начале 2000-х гг., как само собой разумеющееся, в каждой школе существовал педагогический совет, имеющий полномочия выбирать и утверждать направления педагогической деятельности школы. Положение любой школы содержало следующие правила: «Педагогический совет является постоянно действующим руководящим органом в образовательном учреждении для рассмотрения основополагающих вопросов образовательного процесса. Педагогический совет обсуждает и утверждает планы работы образовательного учреждения...» В настоящее время педагогический совет – это атавизм ушедшего прошлого, т.к. он потерял правовой статус. Оставаясь совещательным органом при директоре школы, совет не имеет права утверждать педагогическое направление развития школы, он остался как периодически собираемые конференции преподавателей. Двойственность ситуации заключается в том, что сторонники снижения статуса педагогического совета могли бы привести аргументы в пользу его функциональной несостоятельности.

Однако, на наш взгляд, важен сам факт наличия коллективного органа с элементами самостоятельности, правом принимать те или иные решения, пусть даже только педагогического характера. В управленческой действительности создаются не только «хорошие» нормы, но инструменты, с помощью которых можно было бы воздействовать на ситуацию. Как бы ни менялись времена, проблема включения ученика в учебный процесс (извечный вопрос: как заставить учиться) остается прежней.

Социальные институты-посредники не способны к созданию новых инструментов

для решения проблемы включения ученика в учебный процесс, т.к. это удел автономных педагогических коллективов. Поэтому модель будущей школы может быть сформирована прежде всего при условии четкой границы, разделяющей правовую сторону образования от автономных педагогических коллективов, создающих новые инструменты (методические, организационные, педагогические) внутри самой образовательной практики.

Элементы самостоятельности в свое время были присущи и школьным профсоюзным организациям. Если еще на закате советской эпохи частью стиля руководства школой было обязательное на всех педагогических собраниях сопредседательство директора и профсоюзного лидера, то в настоящее время, как правило, даже внутри школы мало кто знает учителя, занимающегося профсоюзной работой. Роль же профсоюза в целом свелась к воздействию на администрацию школы, которая в случае увольнения работника предварительно должна согласовывать это действие с профсоюзной организацией.

Социальная солидарность — одно из проявлений независимости учителей. Вместе с ликвидацией районных методических объединений в Риге в год экономического кризиса исчезла и практика солидарности учителей-предметников, проявлявшаяся в добровольном участии в качестве проверяющих работы школьников на районных олимпиадах. С прошлого года участие учителя в качестве проверяющего олимпиадные работы уже не акт добровольного выбора, а выполнение приказа, который получает школа от вышестоящей инстанции.

Перераспределение административных и педагогических функций внутри школы и образования в целом является частью более глобальной и вполне естественной тенденции — укрепления позиций бюрократии в обществе. Насколько верным будет предположить, что административно-правовые критерии становятся главным мерилом образования прежде всего из-за равнодушия к выполнению своего педагогического дела самих же учителей? Если еще в начале 90-х гг. устный ответ по одному из гуманитарных предметов (истории, например) был пригоден для выпускного экзамена, то в 2010 г. он исключен не только из экзаменов, но (постепенно вытесняется) из практики оценивания ответа ученика на уроке. Главное для административно-правовой стороны — репрезен-

тация, т.е. предъявление доказательства в случае конфликта сторон. Если ученик не согласен с отметкой, то учитель в качестве оправдания может предъявить только письменную работу, устный же ответ репрезентации не подлежит. Это вполне демократическое и в этом отношении (скажем, в правовом) полезное достижение нынешней школьной модернизации. Но полезна ли такая реформа для дела педагогики?

Административно-правовые изменения породили язык реформы образования с характерной для него терминологией: конкурентоспособность, инновация, модернизация и проч. Язык чиновников образования — канцелярит, таковым этот язык и должен быть. Язык собственно образования независимо от своего предмета ни при каких условиях канцеляритом быть не может. Соответственно и к субъекту образования в собственном смысле слова неприменимы высказывания на канцелярите.

Вопрос о субъектности в образовании впервые на гуманитарном семинаре был поставлен на XIII Чтениях в мае 2004 г. «Проблема гражданского общества в Латвии» на секции «Образование». Чтения происходили на фоне массового протеста против языковой реформы в школе, поэтому и выступление на гуманитарном семинаре экс-премьер-министра Латвии Ивара Годманиса «Эпоха простых политических мотиваций закончилась. Что впереди?» и сама действительность как бы обязывали обратиться к вопросу: а в каких отношениях должны быть культура, общество и государство, чтобы нынешние административные реформы не приносили бы в дела образования ничего против здравого смысла?

Одним из результатов XIII Чтений стал ряд публикаций в Альманахе, размышлений о том, что принадлежность (политическая, юридическая и проч.) не определяет субъекта работы учителя. Субъектность в нашем случае — это стремление к автономии именно в педагогической (а не в административной, нормативной) деятельности, т.е. там, где есть возможность сформулировать цели, выходящие за рамки утилитарной целесообразности, связанной с выбором карьеры и прочими веяниями модернизации. Именно гуманитарная культура, берущая свои истоки в философии, в истории, в литературе позволяет учителю любого предмета быть именно учителем-педагогом.