

НОВОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Т. С. Злотникова

Гуманистические тенденции системы образования в России

*Только личность может
действовать на развитие...
личности, только характером
можно образовать характер.*

К. Д. Ушинский

Доказывать сам факт существования гуманистических тенденций в образовательной системе России было бы странно. Наши размышления касаются не только и не столько процесса обучения на разных его этапах. Они касаются той атмосферы, того личностного (по определению) взаимодействия людей в процессе образования, благодаря которому образование может длиться всю жизнь; или — из-за чего образование, едва начавшись формально, может пресечься.

Для старейшего в России педагогического вуза проблема, которую мы предлагаем рассмотреть, несомненно значима, ибо речь идет о методологии формирования профессионально компетентной личности педагога-гуманитария, педагога-естественника — и одновременно наставника, воспитателя, УЧИТЕЛЯ. Но для Ярославского государственного педагогического университета, имеющего в своей истории опыт учительского и педагогического институтов, опыт отделения от себя более 20 лет назад вновь организовавшего университета классического типа, опыт объединения под своим «крылом» педагогических колледжей (в недавнем прошлом — педучилищ), опыт подготовки кадров высшей квалификации, — для ЯГПУ эта проблема словно бы и не очень актуальна. Ибо многое, о чем мы будем говорить

далее, органично вошло в практику работы нашего вуза, отразив подлинно гуманистические тенденции русского образования, хотя, к сожалению, многие достойные факты не зафиксированы столь конкретно, как это сделано в отношении столичных учебных заведений.

Ракурс наших размышлений связан прежде всего с ЛИЧНОСТЬЮ — личностью обучающего, личностью обучаемого и восприятием процесса образования многими известными впоследствии, а когда-то неизвестными детьми или студентами, прошедшими через систему образования.

Русский студент (или школьник, из которого студент вырастает), как и аспирант — или педагог — это человек, живущий в достаточно сложно организованном культурном пространстве. Казалось бы, нельзя оспорить: нет культуры без образования, а образование зиждется на фундаменте культуры. Но, рассматривая сущность этой оппозиции, нельзя не согласиться с известным философом В.С.Библером. По его — и не только его — выводам, образование и культура к концу XX века начинают восприниматься едва ли не как антиподы. С одной стороны, речь идет о том, что *образование и просвещение* (не стоит напоминать, что это — понятия совершенно разные) важны и нужны; то есть признается факт как таковой. С другой стороны, культура не может без них — это тоже признается как факт. Но В. С. Библер обращает внимание на то, что «человек образованный» или «человек просвещенный» — это еще далеко не «человек культурный». Образованный человек назван очень скромно, а может быть, даже и обидно: тем, кто способен «перематывать в свой ум» прежде уже кем-то достигнутое; всего-навсего «воспринимать». Апелляция происходит к памяти. Послушание рассматривается как возможность

хорошо запомнить, а непослушание — как нежелание, неготовность — запоминать прежде достигнутое. В. С. Библер категорически отрицает возможность принятия на рубеже XXI века «человека образованного» как «человека запоминающего» и настаивает на том, что к человеку культуры нужно относиться как к «человеку воспринимающему» [4. С. 222-223, 337-338].

Эта позиция — не запоминания, не «прематывания» в ум, не послушания как такового — представляется первой и важнейшей гуманистической тенденцией русской образовательной системы.

Признавая единство методологических установок и своеобразие каждой в отдельности преподаваемой дисциплины, любой способный к саморазвитию педагог решает вопрос: как трансформируется глагол УЧИТЬ в зависимости от приставок? Какие цели ставит перед собой обучающий? ОБучить или ПРИучить? ПРИучить к размышлению, ПРИучить к соучастию, ПРИучить к восприятию — или ОБучить конкретным навыкам. Разумеется, проблема стоит гораздо шире, чем просто вопрос о двух приставках глагола. И — далее: какая задача стоит перед обучаемым? ЗАучить то, что ему раз и навсегда дано — или ВЫучить?

Так же, как простенький русский глагол УЧИТЬ имеет разные приставки и по-разному деятельностно окрашивается в зависимости от их употребления, — так многозначно осмысливаются очень простые и привычные в нашем обиходе слова, которые обозначают прежде всего структурные подразделения учебного заведения: КАФЕДРА, ЛАБОРАТОРИЯ, УНИВЕРСИТЕТ.

«Университет» — это учебное заведение, такое же, как лицей, гимназия, академия. Но в классическом смысле (в истории культуры) университет — место постижения... Постижения основ науки, постижения основ взаимодействия людей, постижения жизни, наконец. Именно в русской традиции эта категория воспринимается в общегуманистическом смысле. Думается, в этой связи, что повышение формального статуса некоторых педагогичес-

ких институтов (как это произошло несколько лет назад с нашим, Ярославским) до ранга педагогических УНИВЕРСИТЕТОВ имеет вполне реальные содержательные мотивации, вполне подтверждаемые текущим опытом.

«Лаборатория»... Место, где ведутся исследования в определенной научной области, где воплощаются нетривиальные идеи... Но есть и более широкий смысл: в лабораторных условиях многие еще не отстоявшиеся представления апробируются в наиболее благоприятных обстоятельствах общения единомышленников.

«Кафедра»... Помещение для работы группы преподавателей вуза. Возвышение, с которого положено произносить серьезные речи. Структурное подразделение... Но это — и метафора духовного владычества — Н. В. Гоголь недаром называл кафедрой театр, ставя его высоко в смысле его общественного влияния.

Наконец, «учитель». В анкете, адресованной школьному коллективу, с которым тесно сотрудничают гуманитарные факультеты ЯГПУ, мне пришлось сформулировать вопрос: кем каждый считает себя — «преподавателем», «педагогом», «учителем»? Более половины из почти сорока человек сочли себя — и, очевидно, небезосновательно — «преподавателями», хотя нет сомнения, что в профессиональной иерархии это понятие занимает наинизшую ступень. Немалая часть назвала себя «педагогами», вероятно, полагая, что это слово определяет особый духовный статус школьного работника. И лишь три человека отдали предпочтение слову «учитель». Таким образом, широкое, общегуманистическое значение слова «учитель» осознается далеко не всеми, у кого именно это слово крупными буквами записано в вузовском дипломе.

В силу ориентации русской образовательной системы на западноевропейскую модель обучаемый рассматривается в первую очередь не как субъект, а как объект образовательной деятельности. Нельзя не согласиться с И. С. Коном, который в своих рассуждениях о ребенке в разных исторических и этнических ситуациях сетовал: «В результате много-

летнего засилья вульгарного социологизма и недооценки биографического метода детские и юношеские годы даже самых выдающихся деятелей русской культуры, за редкими исключениями... освещаются в высшей степени скудно...» Ученый убедительно пояснил причину этого: «на западе... история воспитания в значительной мере сводилась к истории воспитательных учреждений — школ и университетов» [12. С. 40].

Для выявления личностных аспектов образовательного процесса в России нам кажется логичным обратиться к тем суждениям и воспоминаниям, об отсутствии которых с сожалением упоминал И.С.Кон. Он в этом далеко не прав. Очень многое, хотя и по крупицам, можно отыскать в воспоминаниях и ощущениях, в рассуждениях людей, которые способны отразить свое прошлое. В прошлом этом всегда находится место образовательным процессам.

УЧЕНИЕ — И ЕГО АТМОСФЕРА. В традициях русской образовательной системы можно отметить два заметно различающихся подхода, как их воспринимали реальные участники процесса. Первый подход — это как бы договор о ненападении между равнодушными или даже враждебными субъектами. Второй — это отношение к учению как к радости.

В романе Ю. Н. Тынянова «Пушкин» значительное место отведено «Дневнику» знаменитого лицейского наставника Куницына, в чьи уста писатель нашего века вложил такое рассуждение: «Я вовсе не ожидал, что придется читать лекции сущим детям... Присмотревшись к ним, я решил ничего не менять и составлять лекции, как намеревался прежде...» [15. С. 347]. Сотрудничество! Сейчас хорошо известно о том, что без снисхождения учитель (согласно роману) мог рассказывать о Зеноне, интеллектуально насмешничать вместе с лицеистами. Но это было возможно только потому, делает вывод Тынянов, что «лицей был причуда, вроде оранжереи, питомника, где учебные садоводы должны были вырастить новые плоды» [15. С. 525].

Следовательно, атмосфера сотрудничества — это атмосфера «питомника»; «питом-

никами» в России были Царскосельский лицей, Тенишевское училище, гимназия К.И.Мая. Вспоминая о последней, знаменитый «мирикусник» А. Н. Бенуа отмечал, что нашел там «известный уют, ... особенно... полюбившуюся атмосферу», в которой были «умеренная свобода, умеренная теплота... и какое-то несомненное уважение к моей личности» [3. С. 474].

АТМОСФЕРА — это та константа образовательного процесса, которая характеризует русскую традицию. Однако негативные особенности атмосферы нельзя совсем исключить из этой традиции. Так было и в начале века, в «дореволюционной» школе, статистические данные о которой приводились в сборнике «Вехи» за 1909 год. «Влияние школы существует,— писал публицист,— но чисто отрицательное». Он приводил данные, которые, боюсь, не слишком изменились и в наше время: почти 90% опрошенных студентов «заявили, что ни с кем из учебного персонала школы у них не было духовной близости... Обман, хитрость, притворство, унижение — все это законные орудия самообороны. Учитель — нападает, ученик — обороняется». Это особенно страшно при условии, что и прежде, и теперь «второе место после семьи в жизни интеллигентного ребенка занимает школа» [10. С. 190-191]. «Советская» школа также не избежала проявлений этой негативной тенденции, что постоянно критиковалось в литературе, кинематографе, театре. Иронически клишировался и внешний облик нелюбимой учительницы («ей можно было дать и 57 лет, и 39... Поверх модных, где-то впопыхах, случайно купленных брюк она могла надеть широкую юбку, заправить в нее мужскую ковбойку, а в короткие, под мальчишку подстриженные волосы воткнуть костяной гребень...» [1. С. 9-10]; и страсть к заорганизованности духовной сферы («Ребята знали, что ей надо, и сделали вдохновенные лица, как на фотографии «Встреча московских писателей с коллективом завода «Каучук»...), когда сама «каучуковая» учительница ничтоже сумняшея диктует детям «анализ» литературного произведения: «Достаньте тетрадки и запишите:

1. чайки — интеллигенция, которая не знает, к кому ей примкнуть;
2. гагары — существа, боящиеся переворота, мещане;
3. волны — народные массы;
4. гром и молния — реакция, которая пытается заглушить голос народа;
5. пингвин — буржуазия;
6. Горький — буревестник революции...» [9. С. 47].

По сути дела, явная критика профессиональной несостоятельности педагогов зиждется в этих образных «обличениях» на понимании того, что именно атмосферы — «теплой», «уютной» и «свободной» — и не было в условиях таких школ.

Думается, наши, современные студенты могут по достоинству оценить (хотя не всегда могут ею воспользоваться) ту свободу личности, к наличию или отсутствию которой были столь чутки авторы прошлого. Здесь стоит подчеркнуть, что с качеством атмосферы тесно связан и второй аспект тенденций образовательной системы в России. Это — МОТИВАЦИИ в обучении русского человека.

Мотивации можно классифицировать по разным параметрам, и мы в данном случае не столько предлагаем опираться на традиционную классификацию, сколько обобщаем именно личностное восприятие достаточно широко известных людей, способных осуществить ретроспективный взгляд на свое детство и юность. Таким образом, можно говорить об *интеллектуальных и эмоциональных* мотивациях.

Очень существенное место в интеллектуальных мотивациях великих гуманистических занимали общенаучные подходы. Выбирая для обучения естественные факультеты, к примеру, А. И. Герцен или В. В. Вересаев обращали внимание на возможность ВЫРАБОТКИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ. Не за конкретными знаниями в области химии, физики, математики, медицины шли они в университет. Да, у Герцена был любимый дядюшка по прозвищу «Химик», но это могло служить лишь внешним толчком. Герцен четко сформулировал: «Без естественных наук нет спасения современному человеку; без этой здоровой пищи, без этого строгого

воспитания мысли фактами, без этой близости к окружающей нас жизни...» [8. С. 61].

Высокомерие сродни полной необразованности — один из характерных признаков русского студенчества, а подчас и педагогов, когда гуманитарии отрекаются от естественных наук как от «утилитарных», а «технари» презирают «неконкретные, болтливые» науки гуманитарные. А вот В. В. Вересаев — не стеснялся своего давнего решения поступить после гуманитарного обучения в университете на «медицинский факультет. Меня, — писал он, — не удовлетворяли исключительно гуманитарные науки, хотелось наук точных и точных методов, знаний реальных» [7. С. 307]. Следовательно, для русской образовательной системы вполне характерным становилось внедрение в ее подопечных представлений о необходимости УНИВЕРСАЛЬНОГО ЗНАНИЯ. Этот результат можно отнести к числу серьезных гуманистических тенденций русской образовательной системы.

В разные периоды развития, в том числе и в достаточно специфических, ориентированных даже на воспитание, а не перевоспитание учебных заведениях, присутствовала тенденция приобщения к мыслительному процессу, к сотворчеству, на фоне чего и вследствие чего внедрялось конкретное знание. В этой связи неудивительны трогательные воспоминания о том, как рвались к «учетам» (контрольным работам или зачетам, по-нашему) герои «Республики ШКИД» Г. Белых и Л. Пантелеева — эти беспризорники, «бузотеры», которые ДОБИВАЛИСЬ разрешения директора заполночь сидеть в классе и творчески, «как следует, готовились к торжеству» [2. С. 287-288].

Для русской образовательной системы вполне характерно и очень важно отношение к обучению как к процедуре формирования личности; иными словами, обучение профессии через приобщение к науке.

Наука всегда строго воспринималась и выучивалась, но в традиции русской профессуры всегда было некоторое «нервное» отношение к нравственным основаниям своей деятельности. Так, для медицинского факультета начала нашего века было вполне характерно

то, что профессор анатомии, демонстрируя студентам детский скелет, указывал на отклонение от нормы, связанные с социальными условиями жизни рано погибшего мальчика. «Анатом не смеет быть только бесстрастным ученым, — пояснил лектор свою позицию. — ...Анатом обязан прочитать два слова, написанных огненными буквами на обезображенных костях. Эти два слова: «алчность человеческая» [5. С. 15].

Ребенок, ориентирующийся в школе на эмоциональное восприятие самой обстановки обучения, попадающий в ситуацию выбора между муштрой и свободой, всегда выбирает свободу. Уже применительно к университету А. И. Герцен касался также вопроса о свободе духовной и ее инварианте — свободе мысли. По его мнению, «университет... не должен был оканчивать научное воспитание; его дело — поставить человека (в состоянии — Т. 3.) продолжать на своих ногах; его дело — возбудить вопросы, научить спрашивать...» [8. С. 65].

Нравственный императив всегда был очень важен для русского гимназиста, школьника, студента, учителя, профессора. История работы в сфере российского образования знает много блестящих примеров того, как личность обучающего повлияла на личность обучаемого. В этой связи можно упомянуть и о царскосельском профессоре Галиче, который мог на глазах лицеистов захлопнуть и отложить банальный учебник, вызывал приязнь своим вкусом и отсутствием чиновничьего рвения, заставлял восторгаться талантом полиглота и чувствами патриота [См. 15. С. 533, 534, 560]. Можно упомянуть о ненавязчиво учившем географию К. И. Мае и учителе-словеснике его же гимназии Мальхине, который не только умел хорошо учить грамматике, но «не скрывал своего презрения к тупицам и бездарным зубрилам — хотя они отвечали на память по заданному уроку» [3. С. 476, 479, 480]. Можно упомянуть о критически настроенном историке, приват-доценте В.И.Семевском, который при визите реакционного начальства хоть и «не мог побороть волнения и начал лекцию задыхающимся, срывающимся голосом, однако содержания лекции нисколько не смягчил против обычного». Свидетель этой ситуации

В. В. Вересаев с грустным почтением сообщал: «Вскоре лекции Семевского прекратились. Мы узнали, что он уволен из университета» [7. С. 264-265].

Во многих мемуарах сквозит постоянный мотив: «это был мой идеал профессора». В. Б. Шкловский вспоминал о знаменитом профессоре Петербургского университета, лингвисте, атмосфера учебы у которого была удивительна. Скитавшийся «по университетам Запада и России бездомным, прославленным и экстраординарным», Бодуэн де Куртенэ экзамены принимал легко, не удивляясь незнанию ответов на трудные вопросы. В аудитории этот странный странник «анализировал не книги, а то, что было в нем, в нас и между нами...» Для замечательного ученого следующего поколения было вполне естественно видеть его «бедную» квартиру, где «взьерошенная, перестраивающаяся армия книг заполняла плохо покрашенные полки» [16. С. 89, 91, 92, 96].

Аура личности обучающего чрезвычайно значима. Достаточно большое количество российских школьников (старшего возраста) и студентов проявляют «неудобное» качество: им не всегда важно, ЧЕМУ учиться, но гораздо важнее, у КОГО учиться. Личностный контакт и внимание к странному, не всегда хорошо успевающим по другим предметам школьникам или студентам, умение разбудить, а то еще прежде рассмотреть в них «искру божью», — такова традиция русской образовательной системы. Недаром высказывает восторженное отношение к недавно ушедшему из жизни и ставшему уже классиком отечественной науки Ю. М. Лотману более молодой ученый Г. Г. Почепцов. Аспирант 70-х годов, этот человек по сей день преклоняется перед Лотманом, который «воссоздавал климат культуры, утерянный за десятилетия»; он эмоционально констатирует: «Если бы Ю. Лотман набирал в тот момент себе рабов, я бы без промедления вступил в их число» [14. С. 310].

Русская образовательная система настолько замечательна, настолько гуманистически ориентирована, едва ли не избаловав этим обучаемых, что удивительными выглядят отклонения от этой тенденции. С понятной грустью, но каждый, кто когда-либо учился, может

припомнить учителя, который смотрел «на всех волком», чьи уроки были «серыми» и проходили для детей «незаметно», кто представлялся в «виде пустой, потешной книги, к которой никак нельзя было относиться серьезно» [6. С. 436]. Что и говорить, в России всегда были фигуры типа царскосельского «надзирателя классов и нравственности», из-за которых лицеисты в собственные комнаты могли входить только по специально подписанным «билетам» [15. С. 526-527]. Были и такие, как сменивший более либерального ректора Московского университета новый руководитель М. И. Владиславлев, который «смотрел медведем», лекции читал «бездарно», был «туп, свиреп и привержен к начальству» и прославился тем, что закрыл способствовавшие сотрудничеству и общению читальни и буфеты [7. С. 212].

Поразительный географически близкий к нам факт негативно ориентированного образовательного процесса воскрешают материалы работы выдающегося физика П. Л. Капицы. Он описал историю ярославского мальчика, Бориса Румянцева, который учился в 43-й школе и в 1961 году должен был эту школу закончить. Обязанности директора школы короткое время исполнял аспирант-физик пединститута, и по его совету мальчик послал в «Журнал экспериментальной и теоретической физики» статью. Хотя статья не была напечатана, но очень вежливые и комплиментарные ответы были адресованы мальчику и — к несчастью — сменившемуся директору школы. Пока шла переписка, мальчик в какой-то компании где-то пошумел, попал в милицию; правда, из милиции его благополучно отпустили, но из школы, избавляясь от нестандартного подростка, исключили, да еще без права сдачи экзаменов экстерном... И П. Л. Капица, в духе классических традиций русской образовательной системы, «пристроил» этого мальчика в физико-математическую школу Сибирского отделения Академии наук. Мальчик окончил эту школу, затем — Новосибирский университет, а в 25 лет защитил кандидатскую диссертацию по теоретической физике [11. С. 359-341]. Не встретясь на пути мальчика аспирант, замещавший директора школы и ориентировавший

мальчика на науку, и великий ученый, — кто знает, что было бы?..

Таким образом, для русского образования отношение человека к человеку — это не просто важная составляющая, но определяющее условие открытия людей, определяющее условие многих научных открытий. Один из тех, на чей научный, интеллектуальный опыт опираются сегодня многие гуманитарии и, в частности, гуманитарии-педагоги, — Г. Померанц — высказал обнадеживающее суждение. Заметив, что, «двигаясь по лестнице образованности, мы не только приобретаем (сложность, утонченность), но и теряем (простоту, цельность)», Г. Померанц подчеркнул одновременно гуманистический характер образования как такового: не просто ПОЛУЧЕНИЯ ЗНАНИЙ, но обязательно ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ. Согласимся с ученым: «Интеллигентность — это развитие, процесс. Место интеллигентности всегда на полдороге» [13. С. 122, 129].

ПРИМЕЧАНИЯ

1. Алексин А. Безумная Евдокия. М., 1978.
2. Бельх Г., Пантелеев Л. Республика ШКИД. Л., 1960.
3. Бенуа А. Мои воспоминаия. М., 1990. Т. 1.
4. Библер В. На гранях логики культуры. М., 1991.
5. Бруштейн А. Страницы прошлого. М., 1956.
6. Вагнер Н. Как я сделался писателем? // Сказки Кота-Мурлыки. М., 1991.
7. Вересаев В. Воспоминания. М.-Л., 1946.
8. Грецен А. Былое и думы. Л, 1946.
9. Зверев И. Второе апреля // Его: Все дни, включая воскресенье. М., 1964.
10. Изгоев А. Об интеллигентной молодежи // Вехи. М., 1990.
11. Капица П. Письма о науке. М., 1989.
12. Кон И. Ребенок и общество. М., 1988.
13. Померанц Г. Выход из транса. М., 1995.
14. Почепцов Г. История семиотики. М., 1998.
15. Тынянов Ю. Пушкин. Л., 1937.
16. Шкловский В. Жили-были. М., 1964.