

ТЭМПАРАЛЬНАСЦЬ І АФЕКТЫЎНАСЦЬ
У АЎТАРЫТАРНАЙ АДУКАЦЫІ
(кейс паказальнага ўрока
ў беларускай сярэдняй школе)

Таццяна Шчытцова

<https://doi.org/10.61095/815-0047-2025-2-209-224>

TEMPORALITY AND AFFECTIVITY IN AUTHORITARIAN
EDUCATION (a case study of an exemplary lesson
in a Belarusian secondary school)

© Tatiana Shchyttsova

Dr. habil., Professor at European Humanities University,

Academic Department of Social Sciences

Savičiaus g. 17, Vilnius, LT-01127 Lithuania

E-mail: tatiana.shchyttsova@ehu.lt

<https://orcid.org/0000-0003-0014-3856>

Abstract: This article examines long-standing authoritarian patterns within the Belarusian general secondary education system. It focuses on how these patterns are structurally sustained through pedagogical approaches, communication methods, and emotional regimes. Drawing on an interdisciplinary research project conducted between 2023 and 2024, the study takes a critical phenomenological approach to analyse manifestations of violence in the educational environment. The central thesis explores the crucial yet often overlooked roles of temporality and affectivity in reproducing the authoritarian dynamic. Specifically, the research conducts an in-depth case study of an exemplary secondary school lesson, analysing its rigid structure and prescribed pace. The author argues that this lesson is characterised by a specific structural connection between temporality and affectivity that restricts the potential for



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial-No Derivative Works 4.0 International License

authentic, creative, non-hierarchical cooperation between educators and students. The findings reveal that an authoritarian approach to education is enabled by rigorous linear time management and characterised by negative affective dialectics. The study concludes that, under an authoritarian regime, an exemplary lesson can be more destructive and dehumanising than a regular lesson due to the temporal-affective phenomenon of overmobilization.

Keywords: authoritarianism, education, temporality, emotions, secondary school.

Уводзіны¹

Гэты артыкул быў напісаны на падставе вынікаў міждысцыплінарнага даследчага праекта «Аўтарытарныя патэрны ў школьнай адукацыі: педагогічныя ўстаноўкі, камунікатыўныя практыкі, эмацыйныя рэжымы», які быў рэалізаваны пад маім кіраўніцтвам групай беларускіх навукоўцаў у 2023–2024 гг.² Наше даследаванне было прысвечана аналізу аўтарытарных патэрнаў, якія сфарміраваліся ў рамках дзяржаўнай сістэмы агульнай сярэдняй адукацыі ў Беларусі да 2020 г. Пад аўтарытарнымі патэрнамі маюцца на ўвазе спецыфічныя патэрны гвалту (прымусу, ціску, падпарадкавання і інш.), якія фармуюцца ва ўмовах панавання аўтарытарнай ідэалогіі і ўзнаўляюцца праз адпаведныя сацыяльныя інстытуты і практыкі. Слова «патэрны» мае на ўвазе ўстойлівыя формы, якія прымае аўтарытарны падыход у паводзінах і ўзаемадзеянні ўсіх актараў адукацыйнага працэсу: вучняў, выкладчыкаў, адміністрацыі. Адны з гэтых формаў адносна лёгка апазнавальныя, іншыя сталі настолькі распаўсюджанымі і «натуральнымі», што многія настаўнікі (а таксама бацькі школьнікаў) не бачаць у іх ніякай праблемы, не апазнаюць іх негатыўнага ўздзеяння.

Праект уключаў эмпірычныя даследаванні: 8 экспертных інтэрв'ю з педагогамі і прадстаўнікамі школьнай адміністрацыі; 10 глыбінных паўструктураваных (антрапалагічных) інтэрв'ю з педагогамі; тры фокус-групы з выпускнікамі школ (студэнтамі

1 Хачу выказаць шчырую падзяку Кацярыне Куксо, Тамары Мацкевіч і Т. В. за ўважлівае прачытанне рукапісу артыкула і вельмі карысныя крытычныя заўвагі і рэкамендацыі, якія дапамаглі мне адпаведна дапрацаваць артыкул.

2 Праект быў падтрыманы Еўракамісіяй у рамках праграмы «Васьміног: адукацыя для беларускіх дзяцей сёння і заўтра» і афіліраваны з Цэнтрам даследаванняў інтэрсуб'ектўнасці і міжасабовай камунікацыі ЕГУ.

першага і другога курсаў); кантэнт-аналіз 10 відэазапісаў паказальных (адкрытых) урокаў і планаў урокаў настаўнікаў — удзельнікаў конкурсу «Настаўнік года 2020». Вынікі праекта былі прадстаўлены і абмеркаваны на міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі «Пераадольваючы аўтарытарныя патэрны ў школьнай адукацыі: педагогічныя ўстаноўкі, камунікатыўныя практыкі, эмацыйныя рэжымы» (25–26 верасня, 2024). У падрыхтоўцы фінальнай прэзентацыі, акрамя мяне, удзельнічалі чатыры чалавекі: Кацярына Куксо (PhD, педагогіка), Антон Барысенка (МА, сацыялогія), Ірына Сідорская (доктар філалагічных навук), Марыя Сума (МА, сацыялогія, гендарныя даследаванні).

Акрамя агульнай каардынацыі праекта, я ўдзельнічала ў распрацоўцы пытанняў і гайдаў для інтэрв'ю і фокус-груп, правядзенні экспертных інтэрв'ю і ў кантэнт-аналізе відэазапісаў паказальных урокаў. У артыкуле я засяроджуся на аналізе аднаго з паказальных урокаў, які будзе разгледжаны як з'яўшчыны «кейс» у дачыненні да пытання аўтарытарнага гвалту ў школе.

Для пачатку трэба адзначыць пэўную інтрыгу, якая абумовіла мэты і задачы артыкула. Па выніках нашых эмпірычных даследаванняў высветлілася, што звычайныя (штодзённыя) урокі і так званыя паказальныя ўрокі, як правіла, знешне выразна адрозніваюцца — прынамсі, у тым, што тычыцца агульнай атмасферы, матываванасці, уцягнутасці. Паказальны ўрок выглядае нібыта альтэрнатыва звычайнаму ўроку, ідэал, да якога трэба імкнуцца. І не толькі «выглядае», але менавіта так і ўспрымаецца (публічна пазіцыянуецца) педагогічнай супольнасцю (Запрудскі 2015). Урок, да якога я далей звярнуся, вылучаецца не толькі агульным пазітыўным настроем, але і тэмпам. Адпаведна, тэматычным фокусам артыкула з'яўляецца структурная сувязь паміж тэмпаральнасцю і афектыўнасцю ў навучальным працэсе ў рамках аўтарытарнай сістэмы. Праз аналіз гэтай тэмы я хачу паказаць, што звычайны і паказальны ўрокі сутнасна звязаны (то бок не з'яўляюцца сапраўднымі альтэрнатывамі адзін аднаму) і што паказальны ўрок замянае сутворчасці паміж настаўніцай і навучэнцамі нават у большай ступені, чым гэта робіць звычайны ўрок.

Мая інтэрпрэтацыя эмпірычных дадзеных базуецца на сумяшчэнні феноменалагічнага і сацыяльна-крытычнага падыходаў. Такая метадалагічная рамка дазваляе, з аднаго боку, апісаць (з перспектывы першай асобы) сутнасныя структуры канкрэтнага вопыту адукацыйнага ўзаемадзеяння (Brinkmann and Norm 2018), а з іншага боку — абгрунтаваць крытычнае стаўленне да пэўных аўтарытарных патэрнаў і практык у беларускай школе.

Трэба адзначыць, што спалучэнне феноменалагічнай і сацыяльна-крытычнай перспектываў не з’яўляецца чымсьці штучным. Адна з найбольш уплывовых прац Гусэрля — «Крызiс еўрапейскіх навук і трансцэндэнтальная феноменалогія» (Гуссерль 2004) — ёсць прыкладам феноменалагічна абгрунтаванай крытыкі навуковай рацыянальнасці. Ключавы тэкст Левінаса — «Татальнасць і бясконцае» (Левинас 2000) — прасоўвае новую этычную парадыгму, якая мусіць пераадолець таталізуючую парадыгму заходняй філасофіі. Адносна нядаўна пачаў развівацца новы даследчы кірунак, які называецца «крытычная феноменалогія» (Weiss et alia 2020): яна спалучае феноменалагічны метада з крытычным аналізам сацыяльных стасункаў (у першую чаргу — уладных іерархій) у сучасных грамадствах.

Асобна трэба ўзгадаць вучня Гусэрля Эўгена Фінка (1905–1975), які стварыў арыгінальную філасофію выхавання і адукацыі, у падмурку якой ляжыць крытычная дыягностыка сучаснай педагогікі і заходнееўрапейскага канцэпту суб’екта. У артыкуле я арыентуюся на адну з ключавых ідэй Фінка, якая тычыцца неіерархічнага падзялення свету дарослымі і дзецьмі (міжпакаленчага *Welt-teilen*) (Fink 1992). Ён разумее такое падзяленне ў тэрмінах кааператыўнай канстытуцыі сэнсу жыцця, у якой ні водны ўзрост не мае перавагі над іншым (Fink 1970; Shchyttsova 2016; Shchyttsova 2023). Новае бачанне адносінаў паміж дарослымі і дзецьмі базуецца ў Фінка на двухмернай канцэптуалізацыі свету: з аднаго боку, чалавек знаходзіць сябе прыналежным да пэўнага жыццёвага сусвету (*Lebenswelt*), які разгортваецца як сувязь сэнсаў; з іншага боку, свет можа ўспрымацца як касмічнае цэлае, якое ахоплівае нас і дае прастору і час чалавечым дзеянням. Улічваючы дыферэнцыяцыю гэтых вымярэнняў, Фінк паказвае свет як падзею, якая здараецца з намі і з нашым удзелам. Свет як падзея (як адкрыты працэс) ніколі не можа быць ні спасцігнуты ў ягонай татальнасці, ні рэдуцыраваны да сферы наяўнага (*des Erscheinenden*). Менавіта з пункту гледжання разумення свету як адкрытай падзеі дарослыя і дзеці могуць быць пабачаныя як ягоныя раўнапраўныя саўдзельнікі, чыё суіснаванне ў свеце / космасе робіць выхаванне адным з фундаментальных феноменаў чалавечага быцця. Адпаведна, выхаванне і адукацыя таксама могуць перажывацца і дарослым, і дзіцём як сапраўдная падзея, якая іх звязвае, але не можа быць асэнсавана толькі з пункту гледжання кагосьці аднаго з іх, падпарадкавана нейкай адной перспектыве. Праз стасункі адно з адным кожны з іх удзельнічае

ў здзяйсненні свету як адкрытым працэсе, неаб'ектывуемай падзеі³. Такі падыход дазваляе мысліць узаемадзеянне настаўнікаў і вучняў як сферу сумеснага прадукавання эўрыстычных сітуацый, новых сімвалаў і сэнсаў. Такім чынам, Фінк стварае альтэрнатыву і аўтарытарнай педагогіцы (якая надае выключны статус даросламу суб'екту), і сентыментальнай педагогіцы (якая надае выключны статус дзіцяці) (Fink 1970, 222 f).

У сувязі з акрэсленай вышэй метадалагічнай рамкай трэба падкрэсліць, што беларуская школа разглядаецца тут як асаблівая форма (прыклад) мадэрнай школы. Як вядома, на конт мадэрнай школы як сацыяльнага інстытута існуе вялікая колькасць крытычнай літаратуры, якая перш за ўсё засяроджваецца менавіта на пытаннях сістэмнага падпарадкавання, ціску і гвалту (Фрейре 2018; Фуко 1999; Иллич 2006; Harber 2004). Усведамляючы гэты больш шырокі кантэкст, у дадзеным артыкуле я імкнуся адсачыць спецыфіку аўтарытарнай адукацыі, якая склалася ва ўмовах беларускага грамадства.

Перад тым як перайсці да аналізу, скажу некалькі словаў на конт тэрміна «афектыўнасць». Фенаменалогія разглядае афектыўнасць (affectivity) як вымярэнне вопыту, якое злучае цела, самасць (self) і сусвет. Адпаведна любы афект можна паказаць як укаранёны ў інтэрсуб'ектыўнасці. Афектыўнасць забяспечвае мост паміж індывідуальнай і групавой агентнасцю і ахоплівае вельмі розныя афектыўныя станы. Слоўнік вымярэння афектыўнасці даволі шырокі (эмоцыі, настроі, атмасфера і г. д.). Некаторыя тэрміны часам выкарыстоўваюцца як узаемазаменыя (напрыклад: эмоцыя і пачуццё). Звычайна ў акадэмічнай літаратуры адрозніваюць эмоцыі як інтэнцыянальна сфакусаваныя станы ад настрояў (moods) як больш дыфузных афектыўных станаў. Я прытрымліваюся таксама агульнапрынятай тэрміналагічнай дыферэнцыяцыі паміж эмоцыямі як афектыўнымі ментальнымі станамі са спецыфічным інтэнцыянальным зместам і афектам як анталагічна больш шырокай і менш спецыфічнай катэгорыяй (Fuchs 2013; Slaby and Mühlhoff 2019).

Артыкул складаецца з трох частак: у першай я засяроджуся на тэмпаральных характарыстыках мадэрнай школы; у другой — апішу некаторыя асаблівасці сучаснай беларускай школы; трэцяя будзе прысвечана непасрэдна аналізу канкрэтнага кейса паказальнага ўрока.

3 Фінк бачыць у гульні (Spiel) найбольш адпаведны сімвал свету як падзеі, якая ніколі не вычэрпваецца тым, што можна фенаменалізаваць — тэматызаваць і апісаць як наяўнае (Fink 1960).

1. Тэмпаральнасць у адукацыі: фенаменалагічная і сацыяльна-крытычная перспектывы

У гэтай частцы нам трэба будзе аб'яднаць два пытанні. Першае тычыцца тэмпаральнага досведу індывіда, другое можна сфармуляваць наступным чынам: якая канцэпцыя часу ляжыць у падмурку школы як мадэрнага інстытуту?

У фенаменалагічнай традыцыі (Бергсон, Гусэрль, Гайдэгер, Мерло-Панці) час даследуецца як феномен, які выконвае канстытутыўную ролю ў фармаванні суб'ектыўнасці і яе жыццёвага досведу (*lived experience*). Гэты падыход стварае альтэрнатыву ньютанаўскай традыцыі разглядання часу як аб'ектыўнай катэгорыі (Russell 1996). Аб'ектывізацыя часу ў мадэрнай навуковай парадыгме з'яўляецца падмуркам для вымяральнасці (*measurability*) часу і, адпаведна, для магчымасці яго планавання і рэгулявання. Такім чынам, сцыентысцкі падыход з'яўляецца таксама падмуркам для разумення часу як інстытуцыйнай катэгорыі: у тым сэнсе, што функцыянаванне сацыяльнага інстытуту (напрыклад, школы) будзецца на адпаведным тэмпаральным парадку — рэгуляванні і кантролі часу ў выкананні інстытуцыйных задач і функцый.

Як падкрэсліваюць сучасныя даследчыкі/даследчыцы (Go 2012, Westman&Alerby 2012), пытанне часу ў адукацыі звычайна разумеецца ў тэрмінах храналогіі, якая патрабуе кантролю. То бок інстытуцыйная рамка (рацыяналізацыя) прасоўвае *лінейнае* бачанне часу. Кантроль ажыццяўляецца на падставе жорстка рэгламентаванага структуравання вучэбных праграм і ўрокаў, якое падпарадкоўвае адукацыйны працэс зацверджанаму храналагічнаму парадку. Гэткая інстытуцыйная рацыяналізацыя навязвае («забяспечвае») статычны, рэверсіўны (паўтаральны штогод) і аднастайны *тэмп* навучання. Апошнія разгортваецца як «арганізаваная паслядоўнасць прычын і вынікаў, якую звычайна называюць «прагрэс»» (Go 2012: 175). Напрыклад, выкладанне ўрока павінна прывесці да засваення вучнямі канкрэтнай тэмы; у выніку выканання практыкавання павінен быць зафіксаваны канкрэтны адказ і гэтак далей. Усе вынікі запланаваны загодзя і павінны з'яўляцца ў адпаведным тэмпе. Такі «прагрэс» пабудаваны на (як мінімум, частковым) элімініраванні з адукацыйнай дзейнасці любых нявызначанасцяў (нечаканых адхіленняў, разрываў, інтэрвенцый і г. д.).

Такім чынам, размова ідзе пра гамагенную сістэму, якая — праз свае тэмпаральныя характарыстыкі — можа «трымаць большасць патэнцыйна творчых флуктуацый на нязначным узроўні і, такім чынам, выклікаць такія з'явы, як нуда, акадэмічная непаспяховасць і няветлівасць» (Go 2012: 177–178). Нікалас Гоў называе час, які

інстытуцыйна рэгулюецца, а *low-emergence time*: час з нізкім узроўнем узнікнення чагосьці непрадказальнага.

Сказанае вышэй тычыцца мадэрнай школы ў прынцыпе. Як падкрэсліваюць Вестман і Алербі, «той факт, што час у адукацыйных сатынгах часта ўспрымаецца як строга храналагічны і лінейны, стварае рызыку таго, што дзеці могуць быць пераўтвораны ў аб'екты, якія фармуюцца патрабаваннямі часу, як фізічныя целы» (Westman, Alerby 2012: 363). Гэтая цытата добра тлумачыць, чаму Гоў апісвае гамагенную інстытуцыйную сістэму як такую, для якой уласцівая «менш чалавечая тэмпаральнасць» (*less human temporality*). У сваю чаргу, «больш чалавечая» тэмпаральнасць звязваецца ім з адкрытасцю для сустрэчы з чымсьці «эмерджэнтным», што ўзнікае непрадказальным чынам. Раней для апісання адпаведнага досведу мы выкарыстоўвалі паняцце «падзеі», маючы на ўвазе, што ўзаемадзеянне настаўніцы і вучняў можа адбывацца як сапраўдная сутворчасць. Апошняя па сваёй сутнасці не падпарадкоўваецца інстытуцыйнай рэгламентацыі — не можа быць запраграмавана, загадзя закладзена ў кантралюемую інстытуцыйную храналогію. Можна падсумаваць, што дамінаванне інстытуцыйнага (нізкаэмерджэнтнага) часу звязваецца даследчыкамі з рызыкай пэўнай дэгуманізацыі навучальнага працэсу.

2. Асаблівасці сучаснай беларускай школы

Беларуская школа — гэта прадукт той сістэмы дзяржаўнай, якая існуе. Бо сістэма дзяржаўная абсалютна вертыкальная, рэпрэсіўная, без права на памылку і без права на іншадумства, адпаведна, і беларуская дзяржаўная школа — яна сапраўды такая ж, яна таксама вертыкальная, яна таксама без права на памылку і без права на нейкае іншадумства, таксама рэпрэсіўная.

(З экспертнага інтэрв'ю)

Аўтарытарная адукацыя — вельмі шырокае паняцце. Так, напрыклад, Харбер лічыць, што адукацыя пераважна застаецца аўтарытарнай па ўсім свеце: «Нягледзячы на тое, што большасць краін падпісалі Канвенцыю ААН аб правах дзіцяці, для большасці вучняў навучанне ў школе — гэта сутнасна аўтарытарны досвед» (Harber 2004: 19). Аўтарытарызм ён разумее як «рэпрэсіўны гвалт», які можа праяўляцца ў разнастайных формах і ў рознай ступені залежна ад сацыяльна-палітычнага кантэксту. У заходніх краінах аўтарытарныя практыкі ў школьнай адукацыі кантрастуюць з тым, што школьнікаў вучаць, што свабода і адказнасць — галоўныя

каштоўнасці дэмакратыі. Натуральна, што ў краінах, дзе пануе аўтарытарны рэжым (як сучасная Беларусь), аўтарытарызм у адукацыі з'яўляецца сістэмным феноменам, які забяспечвае стабільнасць і замацаванне палітычнага рэжыму. Вядома, што традыцыя крытычнай педагогікі (Фрейре 2018) распачалася менавіта на глебе імкнення пераадолець негатыўныя наступствы такога кшталту «сістэмнага» аўтарытарызму ў адукацыі. Таму нашае даследаванне можна разглядаць як прыклад крытычнай педагогікі ў навучы, які выкарыстоўвае фенаменалагічнае апісанне для разумення сутнасных структур і працэсу дэгуманізацыі ў аўтарытарнай адукацыі.

Мэта гэтай часткі — зафіксаваць некаторыя асаблівасці сучаснай беларускай школы, улічваючы тэматычны фокус артыкула. Акрамя ўзгаданага вышэй эмпірычнага даследавання, я абапіраюся таксама на кнігу «Мониторинг и оценка общего среднего образования Беларуси: взгляд учеников и учителей» (Омелюсик 2020), якая дае досыць змястоўнае агульнае ўяўленне пра сучасную беларускую школу (дзяржаўную фармальную сярэднюю адукацыю). Гэты маніторынг уключаў апытанне 804 падлеткаў (пераважна 14–17 год) і 154 педагогаў. Больш за 60 адсоткаў падлеткаў адзначылі, што ў школе не хапае свабоды для самавыяўлення і адкрытай камунікацыі. Больш за траціну падкрэслівалі, што ў школе немагчыма свабодна выказваць сваё меркаванне. Тыя ж тэндэнцыі прасочваюцца з боку настаўніц/настаўнікаў. Толькі 16 адсоткаў з іх адзначылі, што выказванне свайго пункту гледжання навучэнцамі падтрымліваецца педагогамі і адміністрацыяй. Больш за траціну з абодвух бакоў прызналі, што ў школе пануе атмасфера, якая цісне, адчуванне скаванасці і трывогі. Педагогі таксама звярталі ўвагу, што навучэнцы баяцца задаваць пытанні і праяўляць ініцыятыву, што бракуе даверных зносін і адкрытасці. У дадатак яны адзначалі нуду і знежывеласць працэсаў у школе і, адпаведна, вучнёўскую абыхавасць у дачыненні да школьнага навучання. У сваю чаргу нашае эмпірычнае даследаванне, прысвечанае аўтарытарным патэрнам у фармальнай школьнай адукацыі ў Беларусі, не толькі падмацавала, але і стала важным дадаткам да вынікаў, якія прадстаўленыя ў кнізе Амялюсік. Выкарыстанне якасных метадаў і фенаменалагічнай інтэрпрэтацыі дазволіла ажыццявіць больш нюансаваны і паглыблены аналіз адукацыйнага працэсу і выявіць розныя негатыўныя эфекты аўтарытарных патэрнаў у інстытуцыйных рамках беларускай школы.

Абагульняючы, можна пазначыць дзве характэрныя рысы беларускай школы.

а) Дамінаванне нізкаэмерджэнтнага часу

Як трапіна выказалася адна інфармантка (настаўніца), «школа зарэгламентавана». Ніжэй прыводзіцца прыклад вельмі вострай крытычнай дыягностыкі стану рэчаў у «зарэгламентаванай» школе:

«Адукацыя школьная, на мой погляд, акасцянела, яна не развіваецца. У нас адвучылі настаўнікаў вучыць. У нас: далі дамашняе заданне (у цябе ўжо прапісана, якое ты павінен задаць), табе далі паўрочнае планаванне, табе далі кніжкі — і ты так праводзь урокі. Я не скажу, што там кепскія ўрокі. [...] Але нашы людзі перасталі тварыць, нешта вырабляць, таму што ў іх усё гатовае, іх гэта ўсё задавальвае. [...] І вось у нас стварылася — яны зрабілі настаўнікаў безыніцыятыўных (калі ўжо ўсё ёсць, купіў, раздаў — і ўсё) і нежывых. На мой погляд, нежывых. Настаўнікі ў нас сталі безыніцыятыўныя, перасталі быць жывымі» (з антрапалагічнага інтэрв'ю).

Нагадаю, што ў першай частцы адзначалася, што рэгуляваны час (*regulated time*) структурна звязаны з нудой, то бок стварае для яе найбольш спрыяльныя тэмпаральныя ўмовы. Наступная характэрная рыса беларускай школы тычыцца менавіта афектыўнасці.

б) Спалучэнне страху і трывогі

Страх — такі эмацыйны стан, які факсуецца на канкрэтнай рэчы. Трывога, наадварот, не мае ў сваёй структуры выразнай прадметнай інтэнцыянальнасці. Гэта не эмоцыя, а больш дыфузны афектыўны стан, які абумоўлівае агульнае ўспрымання рэчаіснасці і праз гэта — паводзіны чалавека. Як вядома, падобная дыферэнцыяцыя страху і трывогі была праведзена ў экзістэнцыяльнай феноменалогіі Кіркегорам і Гайдэгерам (Кіркегор 2003; Хайдеггер 1997). Але абодва ўзгаданыя аўтары разглядалі трывогу (*Angest, Angst*) выключна як індывідуальны афектыўны стан. Між тым нашае даследаванне выяўляе трывогу як перажыванне, якое можа падзяляцца рознымі індывідамі пры пэўных сацыяльных умовах. У гэтым сэнсе наш падыход бліжэй да аналізу «грамадства трывогі» Хана (Нап 2024). Мы аналізуем трывогу як адметную афектыўную рысу аўтарытарнай беларускай школы. Адпаведна, можна дыферэнцыяваць два аспекты: а) з пункту гледжання суб'ектыўнага ўспрымання рэчаіснасці трывога можа адчувацца як глыбінны настрой; адначасова б) з пункту гледжання таго, як пэўная супольнасць інтэрсуб'ектыўна ўспрымае бліжэйшае асяроддзе, трывога можа адчувацца як агульная *атмасфера*. Натуральна, гэтыя два аспекты сутнасна ўзаемазвязаны. Больш за тое, можна

таксама прасачыць прынцыповую сувязь паміж страхам(і) і трывогай. Можна сказаць, што яны сілкуюць адно аднаго. Падмуркавае (часта латэнтнае) пачуццё трывогі спрыяе таму, што ў непасрэдным педагагічным узаемадзеянні навучэнцы/педагогі адчуваюць страх перад канкрэтнымі рэчамі (дзеяннямі). То бок страх можа быць кропкавым праяўленнем і сімптомам трывогі. З іншага боку, аўтарытарны стыль камунікацыі ў школе (паміж педагогамі і адміністрацыяй, паміж адміністрацыяй і навучэнцамі; паміж педагогамі і навучэнцамі) рэгулярна выклікае сітуацыі страху адпаведных актараў, які (нібыта дровы — агонь) падтрымлівае і робіць больш інтэнсіўным пачуццё трывогі. У гэтай сувязі трэба ўзгадаць, што адзін з экспертаў звяртаў увагу на тое, што ўжыванне антыдэпрэсантаў — вельмі распаўсюджаная з’ява сярод школьных настаўніц.

Адпаведна эмпірычным даследаванням, наступныя рэчы былі пазначаны як найбольш характэрныя прадметы і прычыны страху:

- З боку настаўніц: страх прапанаваць нешта новае; страх адхіліцца ад плану; страх выглядаць некампетэнтнымі; агрэсіўная рэакцыя на дадатковыя пытанні навучэнцаў.

- З боку навучэнцаў: страх задаваць пытанні і выказваць свае думкі; страх памыліцца; страх адзнакі, іспытаў; страх парушыць «правілы»; агульны дысцыплінарны страх — таму што вучні ўспрымаюцца як апрыёры вінаватыя.

(З антрапалагічнага інтэрв’ю)

«Чаму яны баяцца задаваць пытанні? Таму што настаўнік ігнаруе іх, настаўнік не дае адказы, проста не адказвае; таму што дзеці не ўпэўненыя ў сабе, яны не могуць перакрочыць, ім страшна — значыць, гэты настаўнік выклікае ў іх страх, у нас шмат такіх настаўнікаў; таму што ім патрэбна адзнака і яны баяцца, што яны такім чынам адзнаку сапсуюць, калі нейкае такое пытанне зададуць, якое не спадабаецца».

(З фокус-групы з выпускнікамі)

«Мне кажацца, это основной инструмент в арсенале плохих учителей и вообще белорусской системы образования — относиться к ученикам, как к каким-то преступникам. Не в прямом смысле, а в том плане, что ты можешь предполагать, что учителя будут относиться к тебе, как к какому-нибудь обормоту. Как будто бы мы с самого начала будем творить хаос, будем что-то портить, будем стремиться сделать им проблемы. [...]

...за исключением очень редких людей, когда было уважение [к ученикам] как к людям... Но кроме этого, всё было всегда:

“Ученики, вас нужно держать под контролем! Вас нужно контролировать. Вы должны быть послушными, но вы не будете с самого начала послушными”. [...] Это тоже какой-то армейский подход — что сразу первым приоритетом было не понять нас, а дисциплинировать нас. [...]

В средней школе очень сложно было вообще хоть что-либо сказать от себя, и мне кажется, это очень большой источник этого всего подросткового *ангста* в том числе, чувства безысходности в школе».

Спалучэнне першай і другой рысы дазваляе сфармуляваць наступныя тэзы:

а) Лінейны час, які рэгулюецца, ёсць тэмпаральнай рамкай, якая робіць магчымай каналізацыю і інструменталізацыю страху на ўмовах аўтарытарнай адукацыйнай сістэмы сярэдняй школы.

б) Лінейная рацыяналізацыя часу з’яўляецца зручным апірышчам для аўтарытарнага кіравання і выкладання ў школе. Сістэмная ўзаемасувязь інстытуцыйнага часу і рэпрэсіўнай камунікацыі ў школе з’яўляецца структурнай перадумовай для росту пачуцця трывогі.

3. Сувязь тэмпаральнасці і афектыўнасці ў паказальным уроку

Дамінаванне нізкаэмерджэнтнага часу, якое звязана з ростам нуды і дэматываванасці сярод навучэнцаў, патрабуе ўзняць пытанне аб тым, «як пераклучыцца з нізкаэмерджэнтнага часу на іншы час, які будзе напоўнены творчымі магчымасцямі» (Go, 180). Каб адказаць на гэтае пытанне, Нікалас Гоў развівае паняцце «тэмпаральнай складанасці» (*complexity in time*), якую магчыма дасягнуць праз адмысловую карэляцыю паміж рознымі функцыямі — кшталту інтэлекту, афектыўнасці, памяці, уяўлення, цялеснасці, сацыяльнай уцягнутасці і г. д. Няма сумневу, што перспектыўныя метадалагічныя адказы на пазначанае пытанне можна знайсці і ў практыцы беларускай школы (аб гэтым між іншым сведчаць і нашыя інтэрв’ю з педагогамі⁴). Аднак у дадзеным артыкуле я хачу засяродзіцца на спецыфічным, але і досыць тыповым для беларускай школы

4 Нягледзячы на сістэмнае дамінаванне аўтарытарнага падыходу ў беларускай школе, шмат педагогаў імкнецца выкарыстоўваць больш складаныя стратэгіі, у якіх інстытуцыйна абумоўленая вертыкальная (*top-down*) мадэль камунікацыі суіснуе з больш дэмакратычнымі гарызантальнымі практыкамі.

прыкладзе таго, як пераадольваецца нізкаэмерджэнтны час. Маюцца на ўвазе паказальныя — альбо, як называў іх Запрудскі (2015), «публічныя» — урокі, якія часта дэманструюць актыўную ўцягнутасць і выразную матываванасць і педагогаў, і навучэнцаў. З пункту гледжання назіральніка, такія ўрокі, як правіла, адрозніваюцца агульным пазітыўным настроем і энтузіязмам і такім чынам выглядаюць як рэальная альтэрнатыва руцінным урокам, падпарадкаваным нізкаэмерджэнтнаму часу.

Ніжэй я прадстаўлю вынікі аналізу відэазапісу аднаго з урокаў, праведзеных у рамках конкурсу «Настаўнік года Рэспублікі Беларусь 2020». Гэта ўрок чытання для 4 класа. Ён з'яўляецца вельмі выразным прыкладам, які дазваляе абгрунтаваць цэнтральную тэзу артыкула: што паказальны ўрок — гэта не сапраўдная альтэрнатыва, а спецыфічная тэмпаральная мадыфікацыя штодзённага (руціннага) урока. Зразумела, тут не сцвярджаецца, што ўсе паказальныя ўрокі аднолькавыя. Але кейс, які тут разглядаецца, ёсць вельмі характэрным для аўтарытарнай сістэмы школьнай адукацыі ў Беларусі, якая ў значнай ступені з'яўляецца спадкаемніцай савецкай сістэмы. Фармат афіцыйнага конкурсу дазваляе выявіць некаторыя спецыфічныя патэрны гвалту (прымусу, ціску, падпарадкавання), якія сфармаваліся ва ўмовах панавання аўтарытарнай ідэалогіі. Эўрыстыка конкурснага ўрока звязана з тым, што ён па сваёй сутнасці актуалізуе і «падсвечвае» пэўнае разуменне таго, што такое «ідэальны» ўрок. Як будзе паказана далей, (умоўная) «ідэальнасць», якая прадэманстравана нашым кейсам, мае ідэалагічны змест, або ідэалагічныя настройкі, якім уласціва «небачная вока» рэпрэзентуе.

Ключавыя асаблівасці паказальнага ўрока

а) Строгае планаванне і прадвызначанасць

Урок праходзіць па строга вызначаным сцэнары і строгім храаметражы — літаральна «як па гадзінніку». Незапланаваныя адхіленні (напрыклад, у выглядзе спонтаных пытанняў з боку навучэнцаў ці дыскусій) немагчымыя. Урок пабудаваны такім чынам, што адказы дзяцей на пытанні настаўніцы, як правіла, павінны адпавядаць гатовым «правільным» адказам. Сцэнар (план урока) дазваляе мінімізаваць выкарыстанне адкрытых пытанняў.

Зразумела, што строгае шчыльнае планаванне і фіксацыя на адпаведнасці плану з'яўляецца эфектыўным інструментам кантролю. З нашага прыкладу выцякае, што ідэальны ўрок — гэта ўрок, які татальна кантралюецца, то бок урок, на якім настаўніца стала трымаецца пазіцыі абсалютнай перавагі.

Зацыкленасць на татальным кантролі вядзе да таго, што настаўніца пазбаўляе вучняў магчымасці праявіць самастойнае мысленне нават у тых выпадках, калі фармальна размова ідзе пра заданне для самастойнай працы. У другой палове ўрока клас быў падзелены на тры групы, і кожная атрымала заданне знайсці адказ на асобнае складанае пытанне. Але, акрамя задання, вучні атрымалі таксама... загадзя падрыхтаваныя схемы адказаў. З пункту гледжання назіральніка гэта выглядае як педагагічная імітацыя, якая мае негатыўныя маральныя наступствы для навучэнцаў. Тут могуць быць адразу некалькі дэструктыўных опцый: дзеці адчуваюць, што іх інтэлектуальны ўнёсак неістотны; або зрабляць выснову, што настаўніца не ўпэўнена ў іх здольнасцях; альбо зразумеюць сітуацыю як свядомую імітацыю і тады (у сваім разуменні ўласных дзеянняў) стануць яе саўдзельнікамі, што выглядае, бадай, самай прыкрай опцыяй, знаёмай з часоў савецкага двудумства.

б) Звышмабілізацыя

Адметнай рысай урока з'яўляецца больш хуткі тэмп у параўнанні са звычайным урокам. Чаканні (планы) настаўніцы адносна хуткасці і дакладнасці адказаў відавочна высокія. Ад усяго ўрока ёсць агульнае адчуванне *паскарэння* тэмпу. Паскарэнне зноў-такі аказваецца магчымым пры ўмове строгай фіксацыі на запланаванай паслядоўнасці дзеянняў, то бок за кошт мінімізацыі непрадугледжаных адхіленняў і разрываў у плане. Калі вучань крыху задумваецца над пытаннем, настаўніца адказвае за яго або перадае слова іншаму вучню.

На ўзорным уроку мы назіраем пераход ад больш павольнага да больш хуткага рэгуляванага часу. Палівам для гэтага паскарэння з'яўляюцца эмоцыі, афекты. Акадэмічныя дасягненні (прагрэс), прадэманстраваныя паказальным урокам, грунтуюцца на асаблівай структурнай сувязі паміж тэмпаральнасцю і афектыўнасцю.

Паскарэнне — гэта тэмпаральная ўмова, якая робіць магчымай характэрную калектыўную *звышмабілізацыю*, якую мы назіраем на прыкладзе гэтага ўрока. Звышмабілізацыя адбываецца дзякуючы аўтарытарным рэсурсам, у тым ліку афектыўным — страху і трывозе.

Пазіцыя і падыход настаўніцы фарміруюць калектыўную скіраванасць на паказ «выдатнага выніку», то бок — паспяховага выканання запланаванага. Замест акцэнта на адкрытых адукацыйных працэсах (якія адзначаюцца пошукам, спробамі і памылкамі, спантаннай творчасцю, нявызначанасцю і г. д.) мы бачым афектыўную фіксацыю на кантролі, які павінен забяспечыць выкананне плана. З боку навучэнцаў гэтай фіксацыі адпавядае падспудны

страх «парушыць план» — не выканаць (або выканаць недастаткова дасканала) тую ці іншую задачу.

Адначасова важна падкрэсліць, што такая «мабілізацыйная» педагогіка не выключае пазітыўных эмоцый, афектаў — радасці, энтузіязму і да т. п. Аднак гэта радасць не ад адкрытых працэсаў, а ад канчатковага дасягнення (у тым ліку — ад прамежавых вынікаў: правільных адказаў як крокаў да канчатковага поспеху). То бок размова ідзе пра радасць, якая дыялектычна звязана са страхам. На ўзроўні дыфузных афектыўных станаў (настрояў) гэтаму адпавядае дыялектычная сувязь паміж энтузіязмам і трывогай. У гэтым сэнсе з боку настаўніцы вельмі паказальная невыноснасць (непрымальнасць) незапланаваных паўз, адхіленняў ад плана. Чым даўжэйшая паўза, тым бліжэй падступае трывога. Апошняя адрозніваецца ад трывогі навучэнцаў, бо звязана з пазіцыяй кантролю. Чым больш кантролю, тым больш несвабоды для абодвух бакоў. Але ж тэлеалогія калектыўнай (звыш)мабілізацыі, якая ўласціва паказальнаму ўроку, кампенсуе (і скрывае) несвабоду надзейным афектыўным палівам: калектыўным энтузіязмам і адмысловым катарсісам напрыканцы: клас паспяхова адпрацаваў — і можна нарэшце «выдыхнуць».

Такім чынам, паказальны ўрок, нібыта павелічальнае шкло, выразна паказвае некаторыя істотныя рысы аўтарытарнага падыходу ў адукацыі. Умоўны ідэал патрабуе паскарэння і напружання звышмабілізацыі. На ўзроўні пазітыўных эмоцый і ангажаванасці, праявы якіх можна аб'ектыўна назіраць, звышмабілізацыя падаецца апраўданай і мэтазгоднай (пераадольвае нуду і апатыю). Але такі «ідэал» будзецца на татальным кантролі і таму *per definitionem* выключае магчымасць неіерархічнай кааперацыі і сутворчасці паміж педагогамі і навучэнцамі.

Заклучэнне

Падсумоўваючы вынікі праведзенага аналізу, можна зрабіць наступныя высновы:

1) Лінейная рацыяналізацыя часу, якая характэрна для школы як сацыяльнага інстытута мадэрнасці, з'яўляецца зручнай апорай для імплементацыі аўтарытарнага падыходу ў школе.

2) Лінейны час, які рэгулюецца, ёсць тэмпаральнай рамкай, якая робіць магчымай каналізацыю і інструменталізацыю страху ва ўмовах аўтарытарнай адукацыйнай сістэмы сярэдняй школы. Сістэмная ўзаемазвязь інстытуцыйнага часу і рэпрэсіўнай

камунікацыі ў школе з'яўляецца структурнай перадумовай для росту пачуцця трывогі.

3) Як звычайныя, так і паказальныя ўрокі ў беларускай школе заснаваныя на лінейнай канцэпцыі часу. Аднак яны маюць розныя мадальнасці структурнай сувязі паміж тэмпаральнасцю і афектыўнасцю.

4) Паказальнаму ўроку ўласцівы паскораны тэмп, які ляжыць у падмурку характэрнай звышмабілізацыі ў класе. Тэрмін «звышмабілізацыя» фіксуе структурную сувязь паміж тэмпаральнасцю і афектыўнасцю на ўроку. Паказальны ўрок з ягонай тэлеалогіяй «ідэальнага выканання плану» патрабуе татальнага кантролю з боку настаўніцы і характарызуецца дыялектычным спалучэннем страху і радасці, трывогі і энтузіязму.

Такім чынам, тэза аб тым, што ва ўмовах аўтарытарнага рэжыму паказальны ўрок можа быць нават больш дэструктыўным і дэгуманізуючым, чым звычайны ўрок, мае рацыю.

З-за ўзмоцненага аўтарытарнага ціску (рэжыму звышмабілізацыі) і ідэалагічнага скажэння рэальнасці ўмоўна «ідэальны» паказальны ўрок блакуе магчымасць экзістэнцыйнай адкрытасці (насустрэч) свету і ко-крэатыўнага неіерархічнага падзялення свету ва ўзаемадзеянні педагога і навучэнцаў. Адпаведна Фінку, такая магчымасць адкрываецца менавіта тады, «калі дарослыя страчваюць сваю перавагу» («Wenn den Erwachsenen ihre Überlegenheit wegschwindet [...]» (Fink 1970: 215).

References

- Гуссерль, Э. (2004). *Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология*. Санкт-Петербург: Владимир Даль.
- Запрудскі, М. (2015). «На вачах ва ўсіх». *Настаўніцкая газета*. 14 сакавіка 2015 года. <https://nastaunik.eu/sites/default/files/page/files/14-.pdf>
- Киркегор, С. (1993). *Страх и трепет*. Москва: Республика.
- Левинас, Э. (2000). *Избранное: Тотальность и бесконечное*. Москва; Санкт-Петербург: Культурная инициатива: Университетская книга.
- Омелюсик, В. С. (2020). *Мониторинг и оценка общего среднего образования Беларуси: взгляд учеников и учителей*. Минск: Четыре четверти.
- Фрейре, П. (2018). *Педагогика угнетенных*. Москва: ООО Издательская Группа «Азбука-Аттикус».
- Фуко, М. (1999). *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. Москва: Ad Marginem.
- Хайдеггер, М. (1997). *Бытие и время*. Москва: Ad Marginem.
- Brinkmann, M., Friesen, N. (2018). Phenomenological Theory of Education and Bildung. In: Smeyers, Paul (Ed.). *International Handbook of Philosophy of Education*. Dordrecht: Springer, 591–608.

- Fink, E. (1960). *Spiel als Weltsymbol*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fink, E. (1970). *Erziehungswissenschaft und Lebenslehre*. Freiburg: Rombach.
- Fink, E. (1992). *Natur, Freiheit, Welt. Philosophie der Erziehung*. Würzburg: Königs-hausen & Neumann.
- Go, N. (2012). Temporality and Emergences in Education. *KronoScope*, Brill Academic Publishers, 12 (2): 171–184.
- Westman, S., Alerby, E. (2012). Rethinking Temporality in Education Drawing upon the Philosophies of Merleau-Ponty and Deleuze: A Chiasmic Be(com)ing. *Childhood & Philosophy*, vol. 8, no. 16, July-December: 355–377.
- Weiss, G., Murphy, V. A., Salamon, G. (2020). *50 Concepts for a Critical Phenomenology*. Northwestern University Press.
- Han, B.-Ch. (2024). *Der Geist der Hoffnung. Wider die Gesellschaft der Angst*. Berlin: Ullstein.
- Harber, C. (2004). *Schooling as Violence. How Schools Harm Pupils and Societies*. London, New York: Routledge.
- Fuchs, Th. (2013). The Phenomenology of Affectivity. In: Fulford K.W.M., Davies M. et al. (eds). *The Oxford Handbook of Philosophy and Psychiatry*. Oxford University Press, 613–630.
- Rusell, B. (1996). *History of western philosophy and its connection with political and social circumstances from the earliest times to the present day*. London, New York: Routledge.
- Slaby, J., Mühlhoff, R. (2019). Affect. In: Slaby, J. and Scheve, Ch. (eds.). *Affective Societies: Key Concepts*. London, New York: Routledge, 27–41.
- Shchytsova T. (2019). Poetics of Intergenerational Relations. To the Importance of Eugen Fink's Cosmological Substantiation of Educational Coexistence. In: Brinkmann M., Türistig J., Weber-Spanknebel M. (eds). *Leib – Leiblichkeit – Embodiment. Phänomenologische Erziehungswissenschaft*, vol 8. Springer VS, Wiesbaden, 267–278.
- Shchytsova T. (2022). The Adult-Child Co-existence: Asymmetry, Emotions, Upbringing. In: *The Palgrave Handbook of Embodiment and Learning* (eds. Anja Kraus, Christoph Wulf). Palgrave Macmillan, 259–276.