

Радикальные педагогики в контексте "студентоцентрированного" социогуманитарного образования

Аннотация

Целью статьи является анализ "студентоцентрированной" образовательной парадигмы, критика неолиберального прочтения "студентоцентрированности" и ее аксиологическое и эпистемологическое переопределение через концепт радикальных педагогов. Под последними понимают совокупность образовательных теорий и практик, объединенных основаниями социальной критической теории или постструктуралистского социального знания. Автор предлагает примеры радикального педагогического теоретизирования: квир-интерпретация феномена "незнания", переосмысление кооперативного обучения и практик обращения и называния по имени, деконструкция "скрытого учебного плана" и т.п. Рассматриваются перспективы возможных импликаций радикальных педагогов в украинское высшее образование в целом и преподавание социогуманитарных дисциплин в частности. Автор приходит к выводу о том, что преподавательский выбор в пользу радикальных педагогов может трактоваться как академический активизм — как постфукианские практики сопротивления дискурсивной власти.

Ключевые слова: *социологическое образование, студентоцентрированный подход, радикальные педагогики, дискурсивные власти, квир-педагогика, феминистическая педагогика*

Идею перенаправленности украинского образования на так называемую "студентоцентрированную"¹ парадигму преподавания и обучения все

¹ Концепт "студентоцентрированности" является андроцентрическим (от "студент", а не "студентка"), и в этом он противоречит общему стилю моей статьи. Но поскольку это часть риторики официальных документов, далее этот термин будет употребляться в привычных в устоявшемся ныне виде.

отчетливее декларируют государственные документы, определяющие образовательную политику. При этом, как правило, четко ссылаются на последнее постановление Болонского процесса, в частности, Левенское Коммюнике конференции европейских министров, ответственных за высшее образование “Болонский процесс 2020 — Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии” (2009), где записано, в частности, следующее:

“Студентоцентрированное обучение требует расширения прав и возможностей ученичества и студенчества, новых подходов к преподаванию и обучению, эффективных структур поддержки и руководства, а также учебных программ, более четко сфокусированных на тех, кто учится на всех трех циклах. Вот почему реформирование учебных программ должно обеспечить возможность высококачественных, гибких и индивидуализированных образовательных траекторий” [Левенское Коммюнике, s.a.].

Впрочем, все перечисленные меры и реформы — это всего лишь средства достижения цели — “повышения качества преподавания ... учебных программ на всех уровнях. Это должно стать приоритетом в дальнейшей реализации Европейских стандартов и принципов обеспечения качества” [Левенское Коммюнике, s.a.].

Последнее слово в этой цитате неслучайно: именно так называют сегодня новый тренд в нелиберальных образовательных реформах высшей школы. В англоязычном мире это звучит как “excellence” — совершенство, качество в смысле полученной извне оценки, производимого впечатления или репутации. Даже беглый анализ языка веб-сайтов и прочих презентационных материалов вузов мира убедительно демонстрирует, что англоязычное “excellence”, или русскоязычное “качество” используется как ключевое слово номер один.

О каком качестве идет речь? Именно о том, которое может быть четко измерено, например, в денежном эквиваленте. Это стоимость обучения и суммы внешних ассигнований или грантов, поступающих в вузы, минимальная зарплата для человека с дипломом определенного типа и учреждения, рентабельность и конкурентоспособность, доходы или расходы. То есть все то, что постепенно делает высшее образование либо еще одной отраслью экономики, либо сферой услуг, но в любом случае приносящей экономическую выгоду.

Вспомним, что появление идеи о “студентоцентрированности” обучения на Западе четко связано с развитием гуманистических парадигм (работы философа Джона Дьюи и психолога Карла Роджерса). Доказательства более высокой эффективности “студентоцентрического” преподавания по сравнению с традиционным также противоречивы и небезпроблемны [O’Neill, McMahon, 2005]. Очевидно, что изначально появление “студентоцентрированности” определяли не столько прагматические, сколько гуманистически-ценностные соображения.

Однако в нелиберальном контексте риторика “студентоцентрированности” продуцирует новые, специфические смыслы. Студенчество начинают приравнивать к клиентскому сообществу (а, как известно, “клиент всегда прав!”), обучение равно потреблению, а работа профессорско-преподавательского состава постепенно превращается в “предоставление услуг”. Высшее образование приобретает вид финансовой инвестиции: ты вкладыва-

еще средства сейчас, чтобы получить доход в будущем, все внеприбыльные мотивации теряют смысл.

Согласно рыночной логике преподавательская позиция тоже претерпевает структурные изменения: все видят, как ухудшаются условия и оплата труда, снижается стабильность (краткосрочные контракты и совместительство оказываются для работодателей-университетов гораздо выгоднее, чем контракты долгосрочные). Еще одним фактором, усложняющим ситуацию, является структурно обусловленная неспособность профессорско-преподавательского состава к сопротивлению, коллективной защите своих трудовых прав¹. И хотя в общественном сознании статус человека, преподающего в университете, все еще по инерции высок, пролетаризация этой профессиональной группы, к сожалению, уже давно стала рыночной реальностью, особенно в постсоветской высшей школе.

Эта тенденция имеет глобальное измерение, об этом много и по-разному пишут, включая публикации, авторы которых стоят на позициях социальной критики². Автор одного из таких исследований Билл Ридингс исходит в своих соображениях из основоположной идеи о том, что университет “больше не связан с судьбой национального государства, то есть перестает выступать в роли производителя, защитника и распространителя идеи национальной культуры. ... Университет ... становится транснациональной бюрократической корпорацией” [Ридингс, 2009: с. 24].

Однако следует отметить, что критика структурных трансформаций в системе высшего образования, связанных с усилением корпоративизации и маркетинга, звучит с различных позиций. Критика “слева”, риторику которой я полностью разделяю, имеет выразительную альтернативу в виде “ностальгии по эпохе элитаристских ценностей и образа “ученого-джентльмена”, а в рыночной логике, захватывающей университеты, усматривает прежде всего угрозу названной элитарности [Гилл, 2013].

Критическое переопределение конвенциональной модели?

По-разному оценивая прагматическое наполнение болонских принципов, преподавательницы и преподаватели украинских вузов придают им новые, значимые для них лично, смыслы. Это ярко продемонстрировала, например, дискуссия во время круглого стола “Смысловые перспективы обучения / изучения социологии”, работавшего 18 октября 2013 года в рамках II Конгресса социологической ассоциации Украины в Харькове. Мои дальнейшие размышления над этой темой в значительной мере будут апеллировать к основным идеям этого обсуждения.

Первое важное наблюдение за дискуссией показывает, что пролиферация риторики “студентоцентрированного образования” происходит в украинской образовательной системе по-разному. Но общей является риторика новизны и отхода от обычного, устоявшегося: нетрадиционные методы, диалогическое образование, субъект-субъектный подход — и вообще “не такое” обучение. Всем присутствующим понятно, что речь идет об отходе от клас-

¹ Этой теме посвящен ряд публикаций в журнале социальной критики “Спільне” (Режим доступа: <http://commons.com.ua>). Искать по тегам “университет”, “неолиберализм”, “образование” и др.

² См., напр.: [Ридингс, 2009; Ferguson, 2012 и др.].

сической дидактики механического трансфера знаний от компетентных (преподавателей) к некомпетентным (студенчеству). Структурно этот переход можно описать через изменения в статусах акторов: преподавательская позиция уже не рассматривается как абсолютно компетентная и авторитетная, а студенческая — как некомпетентная, но позитивно мотивированная учиться и признательная за полученные сведения и выработанные навыки. Тогда обе названные позиции символически становятся как бы на равных по отношению к знаниям: широко известная риторика “педагогика сотрудничества” как раз и означает партнерское сотрудничество студенчества и преподавателей над предметом изучения или исследования. При такой интерпретации “студентоцентрированность” начинает означать новую локализацию полномочий в учебной ситуации, перемещение студенчества в тот “центр”, который в традиционной образовательной модели занимает профессура.

Преподавательское сообщество творчески интерпретирует “студентоцентрированную” модель согласно гуманистическим ценностям и соответствующим образом экспериментирует с методами и технологиями. Именно в социологическом сообществе Харьковского национального университета уже более двух десятилетий творчески и разносторонне разрабатывается тематика “нетрадиционного” преподавания социологии [Ковалева и др., 2001], которую вполне можно назвать “студентоцентрированной”. Поиск новых методов преподавания обосновывается “задачей вовлечения студентов в новую область знаний и новую профессию, каковой в начале 1970-х годов в СССР была социология, и она должна была быть прежде всего привлекательной и интересной для аудитории” [Сорока, 2013].

Впрочем, с аксиологической перспективы этот переход к “новой” образовательной модели не всегда однороден, поскольку может основываться на целом спектре разных ценностей. Анализируемая мной дискуссия собственно и показала несколько фрагментов этого спектра. Важно, что, помимо неолиберально-прагматических (“эффективная подготовка профессиональных кадров, конкурентоспособных на современном рынке труда”), адаптивных (“в эпоху Интернета уже невозможно учить по-старому, значит, нужно перестраиваться”) и общегуманистических, звучат и другие ценностные приоритеты.

Для части преподавательского корпуса социогуманитарных дисциплин значимы идеи равенства и социальной справедливости, с социологической импликацией их в содержание и форму образования. Эта позиция предполагает четкое и критическое понимание преподавательской позиции как “места власти”, прямой и дискурсивной. Соответственно, критически настроенные преподаватели переосмысливают традиционные образовательные роли не просто как устаревшие, но как процессы манифестации и воспроизводства власти, а затем пытаются трансформировать образовательное пространство таким образом, чтобы уполномочить студенчество. Основы такой философии образования составляют как общегуманистические ценности прав человека, так и особое внимание к типичным и взаимопереплетающимся формам социальных неравенств по признакам пола, расы, класса, возраста, сексуальной ориентации и т.п.

Итак, переход к новым формам образовательных взаимодействий, несмотря на разнообразие названий, может также обнаруживать определенный спектр ценностных устоев. И тогда реальные практики и образовательные ситуации, которые на первый взгляд выглядят одинаково “студенто-

центрированными”, приобретают разные смыслы и могут приводить к разным результатам и последствиям.

Как это выглядит на практике?

Несколько лет назад я смогла на собственном опыте убедиться в том, что идея децентрации власти в аудитории и уполномочение ею студенчества более сложная для осмысления и практического воплощения, чем казалось на первый взгляд. Несмотря на неоспоримую идеологическую значимость, она имеет свои ограничения, а значит, может порождать новый ряд проблем и вызовов. Описанный далее случай произошел с курсом “Введение в гендерную теорию” для студентов социологического факультета.

В то время я ориентировалась в своем преподавании на главные принципы феминистической педагогики, а именно:

- (1) реформирование студенческо-преподавательского взаимодействия, переход от менторства к партнерству;
- (2) уполномочение студенчества через перераспределение власти;
- (3) построение общности, то есть партнерское обучение через взаимодействие и диалог;
- (4) придание ценности индивидуальной точке зрения, предоставление “права голоса” всем обучающимся;
- (5) уважение к разнообразию индивидуального опыта, что рассматривается как центральный компонент учебного процесса;
- (6) подрыв (проблематизирование) традиционных взглядов, то есть осознание политических и социальных оснований теорий, исследований, преподавания [Webb et al., 2002: p. 68].

Курс начался хорошо, но уже после нескольких занятий наше взаимодействие усложнилось и даже переросло в кризис. После того, как группа осознала, что каждой “индивидуальной точке зрения” придается не меньшая ценность, чем моим мыслям, наше общение забуксировало в очевидном расхождении позиций.

“Я не считаю себя приниженной как женщина, как раз наоборот, скорее привилегированной”, — говорит студентка, отрицая мой тезис о гендерном неравенстве как глобальном измерении общества. “Моя мама адвокатша, а бабушка до пенсии возглавляла фабрику. Они обе сделали прекрасную карьеру, и ничуть не дискриминированы в своих профессиях!” — уверена другая. Юноши поначалу скептически ухмыляются и стараются поменьше высказываться в аудитории, но на мой прямой вопрос в конце концов выдают на-гора традиционный набор биодетерминистских сентенций о “естественном предназначении полов” и о том, что в современном обществе именно мужчины являются наиболее эксплуатируемой и приниженной социальной группой. “Таково мое мнение!” — настаивают они, и согласно мной же введенным правилам игры я вынуждена принять это мнение и уважать его, несмотря на то, что весь мой курс по гендерной теории идет с этого момента коту под хвост.

Во-вторых, мое соблюдение феминистически-педагогической идеи “уважения к разнообразию индивидуального опыта” вызвало в итоге мощный поток рассказов из собственной жизни, а также пересказывания историй из телевизионных ток-шоу и других медийных источников. Мои аккуратные попытки упорядочить эту массу и перевести обсуждение в плоскость анализа и обобщений терпели поражение за поражением: студенткам и студентам явно

было не так интересно и не так комфортно анализировать, как рассказывать, а когда я поощряла их к определенным выводам, дискуссия разворачивалась по типичному сценарию: “Но я же знаю противоположный пример!” Обобщения не удавались, поскольку на все факты находились контрфакты. Похоже, моя аудитория вошла во вкус своих полномочий, наилучшим образом чувствовала себя в дискуссиях со мной и моим знанием, что постепенно приобретало признаки противостояния. Это действительно было похоже на тупик.

Вынуждена признаться, что этот курс я провалила. Кульминацией стресса стал зачет, для которого я предложила написать аналитическое эссе. После описанных выше дискуссий вряд ли можно было надеяться, что студенчество перейдет к другому типу риторики — так и вышло. Студентки и студенты искренне не понимали, почему их опусы получают низкие баллы, поскольку, дескать, “это и есть мое мнение!”. Мне ничего не оставалось, как спустить курс “на тормозах” и поставить зачет всем, сделав несколько неудачных попыток усовершенствовать их стиль письма. Студенчество затаило обиду на мое, как им казалось, непоследовательное и несправедливое преподавательское поведение, а я пошла над своим поведением думать.

Я начала понимать, что произошло, и получать ответы на свои вопросы лишь несколько лет спустя, в процессе более глубокого изучения феминистической педагогики и квир-педагогики. Гораздо позже пришло осознание того, что в той травматической истории имело место определенное несоответствие запланированного содержания и предложенных преподавательских методов. Они вошли в противоречие, разрушили учебный процесс и привели к провалу курса. То, чего мне тогда не хватало, — это (более) радикальные преподавательские подходы, которые отвечали бы радикальному содержанию предложенного курса.

Что радикального в радикальных педагогиках?

Если понятие “радикальный” вызывает у кого-то ассоциации с экстремизмом, то вынуждена объяснить, что это не универсальное толкование: словосочетание “радикальное преподавание” или “радикальные педагогики” вполне устоялись в западной образовательной сфере. Например, журнал “Radical Teacher” издается в США с 1975 года и позиционирует себя как: “социалистический, феминистический и антирасистский журнал, посвященный теории и практике преподавания. Создан для той части преподавательского сообщества, которая работает в направлении демократического процесса, мира и справедливости. Исследует причины неравенств, и тем самым способствует прогрессивным социальным изменениям”¹.

К концу 2013 года было издано 95 номеров этого журнала, наполненных статьями о преподавательских практиках в аудитории и образовательных политиках, сконцентрированных вокруг проблематик гендера и сексуальности, ограниченных возможностей, культуры, глобализации, приватизации, расы, класса и др.

Для прояснения того, что редколлегия считает радикальным, приведу темы нескольких номеров журнала “Radical Teacher”: “Репрессии и сопротивление в высшем образовании” (вып. 77), “Преподавая гендер и сексуаль-

¹ Режим доступа: <http://www.radicalteacher.org/about.asp>.

ность” (вып. 66, 67), “Преподавание и потребительство” (вып. 55), “Преподавание постколониальных литератур в эпоху империй” (вып. 82), “Преподавая транс-[транссексуальность и трансгендерность] тематику сегодняшних дней” (вып. 92) и т.п.

Другое американское периодическое издание “Radical Pedagogy” издается с 1999 года дважды в год и является: “междисциплинарным рецензированным академическим журналом, который посвящен анализу преподавания и обучения, а также институциональных, политических и социальных аспектов образования, которые способствуют критической педагогической теории и практике. Особенно важно для журнала рассматривать эти проблемы в контексте гендера, расы, этничности, сексуальности, класса, пространства и языка”¹.

Если проследить за использованием концепта “радикальная педагогика” в англоязычных публикациях, можно заметить, что это скорее зонтичное определение для целого ряда в разной степени теоретически обоснованных практик: “критическая педагогика”, “радикальная феминистическая педагогика”², “антиопрессивная педагогика”, “педагогика сопротивления”, “анархическая педагогика” и др. В Скандинавии сегодня появляются публикации по “педагогике, критической к нормативности” (*norm-critical pedagogy*). Одна из наиболее известных книг, посвященных радикальному антигомофобному преподаванию, не случайно называется “Troubling Education”, что означает: радикальное преподавание тревожит, возбуждает, лишает сонной умиротворенности и заставляет интенсивно переживать и думать [Kumashiro, 2002].

Радикальность этих подходов, разных по названиям и несколько отличных по фокусу или теоретическим основаниям, заключается в нескольких важных тезисах, общих для всего выше изложенного. Мир несправедлив и пронизан многомерными неравенствами, некоторые группы в нем являются привилегированными по определенным признакам, а другие — угнетаемыми. Это во-первых.

Во-вторых, преодоление несправедливости в радикальных педагогиках усматривается не путем улучшения жизни или повышения статуса субординированных групп (делать их видимыми и слышимыми, доказывать их равенство с привилегированными), а через социальную критику самой системы и ее институтов. В этом смысле радикальные педагогики опираются на социальную критическую теорию и доказывают, что все социальные институты изначально используют в своих интересах, воспроизводят и приумножают все спектры неравенств — расизм, сексизм, классовое неравенство, гетеронормативность, эйджизм и т.д.

Цель радикальных педагогов — сформировать у студенчества критический взгляд на общество и социальные институты, научить видеть неравенства, скрывающиеся за науками, здравым смыслом, традициями, моралью и т.п. Цель-максимум — мотивировать молодежь к такой общественной деятельности, которая изменяет общество в сторону более справедливого.

¹ Режим доступа:

http://www.radicalpedagogy.org/radicalpedagogy94/About_this_Journal.html.

² Нужно прояснить, что не всякую феминистическую педагогику можно считать радикальной; а только такую, которая опирается на радикальную (конструкционистскую) феминистическую теорию, или квир-теорию.

Соответственно, радикальное преподавание приобретает смысл (более того, часто оказывается единственным возможным способом) тогда, когда:

- а) в качестве преподавательниц или исследовательниц мы стоим на позициях социальной критической теории, или постструктуралистских конструкционистских взглядов относительно неравенств;
- б) понимаем студенчество как людей, уже имеющих опыт жизни в обществе неравенств, уже являющихся результатом действия прямых и дискурсивных властей и формирующихся как обладающие идентичностями, то есть принадлежностью к социальным группам по полу, возрасту, классу, этничности, сексуальности и т.п.;
- в) мы готовы деконструировать имеющиеся у них знания и работать с ценностями.

Незнание или (как) сопротивление?

Поскольку радикальные педагогики имеют дело с весьма “взрывными” темами и преподавательскими подходами, это побуждает всех, кто вовлечен в процесс радикального образования, переосмыслить, чем является знание и чем является противоположный концепт — назовем его “незнание” (*ignorance* англ.). Исследовательница Дебора Брицман, например, рассуждает: “Почему для человека что-то можно помыслить, а что-то невозможно? Почему какие-то темы (вопросы, тексты, примеры) мы включаем в свое преподавание, а другие — нет? Что за этим кроется?”

Возможность ответить на эти вопросы исследовательница видит в квир-подходе¹. Квирировать свое преподавание, согласно Брицман, означает осознать, открывать, называть эти “непроговариваемые факторы”, вытесняющие определенные знания или определенные способы мышления за пределы образовательной ситуации [Britzman, 2000]. Поощряя нас к такому самоанализу, “квир-теория предлагает образованию специальные техники, чтобы заметить и увидеть смысл в том, что пропадает из поля нашего внимания и не может быть изучено” [Britzman, 1998: p. 214].

Для разных радикальных педагогов может стать эвристически ценной та часть квир-образовательного теоретизирования, которая по-новому рассматривает концепт “незнания” по сравнению с традиционными установками. В общеизвестных классических образовательных подходах незнание расценивают как пустое пространство, которое должно быть заполнено знаниями, а возможное сопротивление новым знаниям — как негативную эмоциональную реакцию. Называют разные причины сопротивления: усталость, слишком сложный (непонятный) материал, другие скорее ситуативные психологические факторы. Тогда педагогическое мастерство как раз и заключается в том, чтобы отыскать эффективные преподавательские и коммуникативные стратегии, переключить отрицательные реакции на позитивные и достичь желаемого результата.

¹ Квир-педагогика, или квир-подход к преподаванию — это переосмысление образования и соответствующие эксперименты в практическом преподавании, опирающиеся на квир-теоретическую критику идентичности и нормативности, сосредоточенные вокруг тематики статьи, гендера и сексуальности, но также анализирующие нормативности в более широкой (интерсекционной) перспективе. См., напр.: [Плахотник, 2013].

Однако квир-видение предлагает совсем иную интерпретацию этой же ситуации. Например, Сюзан Луман полагает, что собственно отсутствие знаний по определенной теме может оказаться особенно полезным и продуктивным для такого образования, цель которого — скорее проблематизировать “нормальное состояние вещей”, нежели переутверждать его. Но после того, как новые знания уже предложены, состояние незнания перестает означать пустоту, отсутствие информации. Это скорее сигнал о том, что студенчество уже имеет определенные представления о предмете, которые не согласуются с новыми знаниями, противоречат им, а значит, порождают определенный эпистемологический конфликт. Например, часть студенческой аудитории может демонстрировать упорную неосведомленность в теории эволюции в случае, когда она уже имеет креационистские представления о мире, явно не совместимые парадигматически с эволюционной теорией [Luhmann, 1998].

Обе исследовательницы, Луман и Брицман, настаивают на интерпретации незнания как особой формы знания. Замечая и фиксируя зоны не только студенческого, но и преподавательского незнания, мы можем понять нечто очень важное или по крайней мере начать догадываться об имеющихся, но еще недостаточно осознанных наших представлениях и установках. Мы также можем ожидать, что некоторые предложенные нами новые знания станут вызовом или проблемой для студенчества, заставят их переосмыслить часть бытия или даже себя. Порой им приходится “разучиваться”, чтобы научиться: освободиться от предыдущего знания, чтобы допустить в себя новое [Britzman, 1998; Luhmann, 1998].

В этом смысле квир-педагогика, подобно иным радикальным педагогикам, выбивает из равновесия, обескураживает, конфузит; порой она вводит в стрессовое состояние непонимания, ощущение неспособности понять. Но именно такое состояние, которое в традиционном образовании прочитывают как неуспех, в квир-перспективе может стать предпосылкой глубоких интеллектуальных открытий. Даже когда нам недостает ответов, но мы переполнены вопросами, разночтениями и разнотолкованиями — это и есть важные предпосылки для новых возможностей.

Примеры и антипримеры радикального преподавания

Предлагаю предметнее рассмотреть радикальные (или нерадикальные) преподавательские действия в условиях высшего образования.

1. Представьте себе, что в начале нового курса преподавательница знакомится со студенческой группой и просит называть ее нетипично для постсоветских вузов — не по имени и отчеству, а по имени. Этот поступок может нести разные смыслы и по-разному объясняться преподавательницей. Кроме того, она¹ может предлагать различные варианты трактовки своих действий для себя и для других (студенчества, коллег, администрации)².

¹ Мой пример в действительности не является гендерно-специфическим и касается мужчин-преподавателей в той же мере, что и преподавательниц. Но чтобы преодолеть языковой андроцентризм и одновременно не перегрузить текст, далее я буду говорить только о преподавательницах.

² Отказ обсуждать свое предложение со студенчеством мы не будем рассматривать, поскольку это открытая манифестация власти, усиление авторитарности в преподавании, то есть все то, чему радикальная педагогика изначально оппонирует.

Предположим, что объяснение этого поступка озвучивается через идею “более эгалитарных отношений”, символического “сокращения дистанции” между преподавательской и студенческой позициями. Очевидно, что такая риторика ассоциируется как с либерально-демократической идеей социальной справедливости и прав человека, так и с неолиберальным представлением об университете как учреждении, оказывающем специфические услуги тем, кто их “потребляет”, то есть студенчеству. Оба варианта объяснений обуславливают меньшую авторитарность и большую эгалитарность в студенчески-преподавательских отношениях, следовательно, переход на одинаковый тип обращения действительно может выступать важным шагом к эгалитарности.

Однако указанные выше мотивы допускают и другие варианты обращения в аудитории, чем только “по имени”: с таким же успехом преподавательница может договориться с группой, что все называют всех по имени и отчеству, или все используют только выдуманные имена (никнеймы), такая стратегия распространена в изучении иностранных языков. Принцип большей эгалитарности срабатывает, а значит, сам тип обращения не имеет большого значения, главное, чтобы он был одинаковым для всех — преподавателей и студенчества. Эта преподавательская инициатива, безусловно, является эмансипативной и уполномочивающей для студенческого сообщества, но едва ли радикальной.

Представим себе продолжение этой же ситуации, когда обращение “по имени” объявляется принципиальным и это обосновывают приверженностью европейским и (или) американским традициям. Если это происходит в рамках курса по соответствующим языкам, литературе или истории (например, английский язык или история Франции), то нюанс с обращением может выглядеть логичным, ибо он закономерно совместим с общим содержанием учебной дисциплины. Но эта преподавательская “изюминка” может выглядеть проблемной для других учебных предметов или, по крайней мере, не сработать, вызвать непонимание и даже сопротивление аудитории (дескать, наши национальные традиции иные). Независимо от того, как именно сложится ситуация в классе и в какой форме возможные возражения и конфликты будут разрешены, эту практику также вряд ли можно назвать радикальной.

Теперь, наконец, попробуем порассуждать о приведенном примере с позиций радикального преподавания. Во-первых, эта ситуация так или иначе должна стать предметом обсуждения в классе: избежать этого разговора, ограничиться только лишь “констатацией правила” нельзя. Во-вторых, радикальным жестом в этой дискуссии будет выглядеть деконструкция “обращения” как социального действия, манифестирующего власть. Интересно было бы обсудить со студенчеством: кто называет и кого называют? Как прямые и дискурсивные власти защиты в способы обращения? Каким образом через обращение можно привилегировать индивидов или группу или, наоборот, subordinировать?

Отказ от обращения по отчеству может стать предметом другого радикального расследования, а именно радикально-феминистского. Почему люди в нашей части мира носят имя именно отца, а не матери? А чьи фамилии

они имеют? Каким образом гендерные дискурсивные власти легитимированы через культурные традиции называния людей? И так далее¹.

Разумеется, подобная дискуссия время от времени наталкивается на студенческое сопротивление, активное или пассивное, ведь подрываются самоочевидные и общепринятые, а нередко и ценностно окрашенные вещи. Но сопротивление аудитории само по себе не является надежным индикатором радикальности. *Первоочередное значение имеют скорее теоретические основания преподавания, те эпистемологические схемы, которые предлагаются студенчеству. Напомню, радикальными являются конструкционистские и постструктуралистские видения социальной действительности, сфокусированные на анализе и деконструкции власти.*

2. Другой пример я могу привести благодаря разговору с Марали Мейбери, профессором Университета Южной Флориды после посещения ее занятия, а также после ознакомления с одной из ее статей [Mauberry, 1998].

Работа в малых группах является уже достаточно распространенным преподавательским средством, особенно эффективным во время практических или семинарских занятий. Студенчество объединяется в группы по несколько человек для выполнения определенной учебной задачи в классе или вне его. В англоязычной литературе это средство известно под названием “обучение через сотрудничество” (*collaborative learning approach*), а в украинской, например, “как кооперативное обучение” [Пометун, Пироженко, 2004: с. 27].

Примечательно, что его смысловую значимость интерпретируют по-разному. В постсоветских публикациях ударение обычно делается на более эффективном обучении через повышение интереса и ответственности, а значит, и мотивированности [Гусаковский и др., 2004]. Один из учебников по педагогике утверждает:

“Кооперативное обучение открывает для учеников возможности сотрудничества со своими ровесниками, позволяет реализовать естественное стремление каждого человека к общению, способствует достижению учениками высоких результатов усвоения знаний и формирования умений” [Пометун, Пироженко, 2004: с. 19].

Западные источники чаще ставят на первый план идею приближения учебной ситуации к решению реальных задач в бизнесе или на производстве, что обычно требует не индивидуальных решений, а именно командной работы. Нетрудно заметить, что основоположной ценностью для такой организации обучения выступает уже упоминавшаяся в начале этого текста неолиберальная парадигма “качества профессиональной подготовки”. Человек, не только демонстрирующий хорошие знания по своей специальности, но и освоивший навыки работы в команде, имеет более высокие кредиты на рынке труда.

¹ Еще один важный момент, который связывают с феминистическими и другими радикальными педагогами, представляет собой идея важности обязательного запоминания студенческих имен преподавательницами. Это отдельный разговор, уже начавшийся в западной образовательной системе (см., напр.: [Golden, 1998]) и еще ожидающий рефлексии — в постсоветской образовательной системе.

Как бы там ни было, но перечисленные выгоды от кооперативного обучения стоят того, чтобы обогатить свой преподавательский репертуар этим инновационным и интересным способом. Более того, кооперативное обучение явно отвечает нескольким важным принципам феминистской педагогики, которые я цитировала выше, например, “партнерское обучение через взаимодействие и диалог”, “предоставление права голоса всем, кто учится”, и т.п. [Webb et al., 2002: p. 68]. Так можно ли его считать радикальным?

Ответ на этот вопрос, по мнению Мейбери, лежит в эпистемологической плоскости и целиком зависит от вопроса, выбираем ли мы целью проблематизировать знания и демонстрировать распределение властей, стоящих за науками. Если такая задача не стоит и мы в своем преподавании предлагаем знание в качестве истинного, но не обращаем своего и студенческого внимания на властные механизмы его конструирования, эту педагогику можно назвать “социально репродуктивной”, но не радикальной [Mauberry, 1998: p. 444].

И наоборот: если работа в группе обязательно продуцирует рефлекссию над социальными механизмами создания знаний и дисциплинарных полей (наук) и их влиянием на социальные практики, а также рефлекссию над собственно процессом группового обсуждения (как происходило распределение и движение власти в группе? Почему? Какие социальные факторы действовали?), тогда можно говорить о радикальности этого средства обучения. Тогда это становится радикальной педагогией.

Преподавание всегда имеет выбор — как именно организовать учебную работу в классе, какие смыслы ей придать и к каким целям направить. Но постоянно следует помнить, что “акт выбора педагогик никогда не лишен политичности” [Mauberry, 1998: p. 444].

3. Важной предпосылкой успеха радикальных педагогик является когерентность, взаимосогласованность содержания и формы, наполнение курса и средств его преподавания. В основе этого тезиса лежит концепт “скрытого учебного плана”, уже довольно тщательно рассмотренный в критических педагогиках¹. Последовательное радикальное преподавание возможно как кумулятивный эффект радикального содержания (теории) и радикальных педагогических методов (практики). Только тогда открытое содержание курса и скрытые дискурсы направлены в одну сторону и согласованы между собой, соответственно при соблюдении этих условий можно надеяться на эффективное и эффективное преподавание.

Попробую продемонстрировать вышесказанное на двух реальных “антипримерах”, встретившихся мне во время исследования, как в украинских вузах преподают курсы по гендерной теории [Mauberry, 1998: p. 444]².

Первая ситуация выглядит так: учебный курс “Основы теории гендера” в одном из университетов заканчивается экзаменом в виде стандартизированного закрытого теста. Можно “вынести за скобки” дискуссию о том, ре-

¹ Базовые представления о “скрытом курикулуме” можно получить из статьи: [Ярская-Смирнова, 2000]; более специфические исследования “скрытого курикулума” в сфере высшего образования публиковались в основном на английском языке, напр.: [Margolis (ed.), 2001].

² О.Плахотник, М.Маерчик (2012). Проект CRF “Gender and Sexuality Theories in the Ukrainian University Curriculum: Epistemological Study” (CRC, CEU).

левантен ли вообще такой способ оценивания применительно к социогуманитарному знанию (а особенно если он является единственным способом, а не сочетается с другими). Но и тогда названный случай показывает существенную несовместимость средств контроля (строго конкретных, нацеленных на запоминание “правильных ответов” без возможности сомнений и обсуждения) и содержания курса, который по замыслу должен был бы учить критически думать и анализировать. Более того, финальный экзамен в виде теста начинает доминировать над содержанием, определять основные смыслы и акценты, диктовать наполнение знаний и общую атмосферу.

Какими бы прагматическими или иными соображениями ни обосновывали целесообразность именно такого контрольного средства, дискурсивно “экзамен-тест” убивает критический потенциал курса, сводит его на нет. Студенчество, подчиняясь власти преподавателя, настроено на запоминание и воспроизводство вместо мышления.

Другой пример случился на курсе, где гендерная проблематика является составляющей более широкой темы прав человека. Преподавательница в общих чертах компетентно и добросовестно относится к своей работе, но при этом открыто демонстрирует личный скепсис в отношении общественного активизма. Ситуация обострилась, когда одна из студенток заявила о своем участии в акциях правозащитной группы, а преподавательница публично подвергла эту деятельность саркастической критике. Таким образом студенческому сообществу дискурсивно сообщили, что от него ожидают сугубо теоретических знаний, но ни в коем случае не применения этих знаний на практике.

Для сравнения: программы женских и гендерных исследований в США часто предлагают студенткам организовать и провести какое-нибудь событие для университетской общины или местных сообществ в виде зачета по курсу. Это могут быть выставки, круглые столы или семинары, а также флешмобы, марши, стикер-кампании и еще многое другое, что можно обобщить словом “активизм”. То есть ситуация, когда студенчество связывает полученные в университете знания с практической деятельностью, выглядит закономерной и важной частью образования. В таком построении курикулы форма и содержание обучения взаимно согласованы, не противоречат, а наоборот, усиливают друг друга.

Вместо выводов: образование, власть и свобода выбора

Радикальные педагогики могут проявляться в различных контекстах и под разными названиями, при этом общим остается их теоретическое основание (социальная критика) и политическая окраска. Водоразделом, четко отделяющим радикальные педагогики от любых других форм традиционного или “студентоцентрированного” преподавания, является позиция относительно власти: только критические (включая радикальные) подходы ставят вопрос власти в центр преподавания и исследования. От преподавателей это требует не только соответствующим образом реформатировать содержание курса и методы работы, но и постоянно рефлексировать над своей деятельностью и общим ходом событий в классе — опять-таки, сквозь оптику власти. Выше в этом тексте я пыталась показать, как это может выглядеть практически.

Однако большой ошибкой было бы считать, что радикальные педагоги способны удалить власть из образовательного пространства, установить равноправие и социальную справедливость. Безусловно, последнее является их целью, впрочем, скорее как направление, нежели реально достижимое состояние. Полное устранение власти невозможно, по теории Фуко, поскольку современная власть имеет преимущественно дискурсивный характер, а место власти — пусто:

“Власть — это и не позиция, и не достояние; она вообще не является некоей “вещью”. С ней нельзя “покончить”, как с некой отжившей идеологией. Власть — это одновременно и творческая, и разрушительная сила. Она тесно вплетена в полотно нашей жизни. Это оболочка наших взаимоотношений и стержень наших институтов. И она настолько выросла в нашу жизнь, что стала менее всего заметной для тех, кто наиболее всего наделен ею” [Киммел, 2003: с. 145].

Фуко также обращал внимание на то, что дискурсивная власть не является репрессивной: “там, где она [дискурсивная власть] действует, она выполняет роль непосредственно продуктивную” [Фуко, 1996: с. 193]. Именно образование, по мнению Фуко, и является одним из самых ярких примеров продуктивности дискурсивной власти при посредничестве социальных институтов: она социализирует людей, продуцирует рабочую силу для различных сфер, формирует гражданок и граждан, конструирует их как субъектов, наделяет их идентичностями. При этом власть остается средоточием образования, его осью и движущим механизмом.

Поэтому в терминах фукианского подхода радикальные педагоги осуществляют не что иное, как выявляют власть, делают ее видимой, расшатывают, деконструируют. Это уже немало, поскольку является важной предпосылкой для практик индивидуального и личного сопротивления. А формы “студентоцентричного” образования, не являющиеся критическими, лежащими за пределами переосмысления власти, делают не что иное, как укрепляют существующие властные распределения, вуалируют их через оестествление или иные рационализации.

Например, если образование соглашается с неолиберальной моделью и готовит студенчество быть как можно лучше приспособленными к современному рынку труда, оно тем самым способствует укреплению общественного статуса кво, воссоздает и укрепляет имеющиеся властные распределения. И наоборот, радикальный подход поощряет студенчество к критике действующей модели общества, предлагает аналитический инструментарий для такой критики и тем самым играет субверсивную, подрывную роль в отношении существующей системы.

Однако еще одной серьезной ошибкой было бы думать, что выбор между критическими и “некритическими” педагогиками равнозначный. Это совсем не так, поскольку разные теории по-разному дислоцированы в академической среде. Очевидно, что критические педагоги, равно как и критические социальные теории, занимают сегодня скорее маргинальные позиции, в сопоставлении с теми, что созвучны “культурной гегемонии” (А.Граммши). Поэтому выбор в пользу критической позиции — это противодействие основному потоку (“мейнстриму”), что требует несравнимо больших усилий, чем культивирование лояльности к системе.

Наконец, ошибочно полагать, что этого выбора можно избежать, выбрав позицию нейтральную, непредвзятую. Ведь “тексты и знания возникают не в вакууме, а в среде, прочерченной властными гендерными векторами (дискурсами). Эти векторы незаметно насаждают оценочную рамку, логику, язык, образы и влияют на полученный результат (тексты, выводы)” [Маерчик та ін., 2013: с. 75].

Соответственно, когда мы отказываемся анализировать власть, мы неосознанно двигаемся вдоль заранее определенных (культурно-гегемонных) векторов. И наоборот, только сознательно выбранные критические стратегии (мышление, написание, преподавание) могут предотвратить попадание в дискурсивные ловушки власти.

Источники

Гусаковский М.А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Яценко, С.В. Костюкевич [и др.]; под ред. М.А. Гусаковского. — Минск : БГУ, 2004.

Гілл Р. Прорвати мовчанку: приховані травми неоліберальної академії [Електронний ресурс] / Р. Гілл // Спільне: журнал соціальної критики. — 2013. — Режим доступу : <http://commons.com.ua/?p=16917>.

Квир-педагогика и постсоветское образование: где выход из эпистемологического и политического тупика? [Электронный ресурс] / О. Плахотник // На перепутье: методология, теория и практика ЛГБТ и квир-исследований : міжнар. наук.-практ. конф. — СПб., 2013. — Режим доступу : <http://cisg.ru/news/queer-pedagogy>.

Кіммел М. Гендероване суспільство / М. Кіммел ; пер. з англ. С. Альошкіна. — К. : Сфера, 2003.

Ковалева И.Д. Нетрадиционные методы преподавания социологии : учеб. пособие / И.Д. Ковалева, А.Н. Горбач, О.А. Редько, Ю.Г. Сорока ; под ред. И.Д. Ковалевой. — Х. : Изд. центр Харьков. нац. ун-та им. В.Н. Каразина, 2001.

Левенское Коммюнике. Коммюнике конференции Европейских Министров, ответственных за высшее образование “Болонский процесс 2020 — Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии”, г. Левен, Лувен-ла-Нев, 28–29 апр. 2009 г. [Электронный ресурс] // Национальный авиационный университет. — Режим доступа : <http://nau.edu.ua/ru/menu/obuchenie/bolonskij-procress/levenskoe-kommyunike.html>.

Маерчик М. Гендер для медій : підруч. із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / за ред. М. Маерчик, О. Плахотнік, Г. Ярманової. — К. : Критика, 2013.

Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко ; за ред. О.І. Пометун. — К. : А.С.К., 2004.

Ридингс Б. Университет в руинах / Ридингс Б. ; пер. с англ. А.М. Корбута ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. — Минск : БГУ, 2009.

Сорока Ю.Г. Викилики та перспективи студентоцентрованої освіти / Ю.Г. Сорока // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи : II конгрес САУ, 17–19 жовт. 2013 р., м. Харків : тези доп. — Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. — С. 179–171.

Фуко М. История сексуальности. Воля к знанию / М. Фуко // Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет / [сост. и пер. с франц. С. Табачниковой]. — М. : Касталь, 1996.

Britzman D. Is there a queer pedagogy? Or, stop reading straight / D. Britzman // Curriculum: Toward new identities / W.F. Pinar (ed). — N. Y. : Garland, 1998. — P. 211–232.

Kumashiro K. Troubling Education: queer activism and antiopressive pedagogy / Kumashiro K. — N. Y. : Routledgefalmer, 2002.

Luhmann S. Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing / S. Luhmann // *Queer theory in education* / W.F. Pinar (ed). — Mahwah, N. J. : Earlbaum, 1998. — P. 141–156.

Mayberry M. Reproductive and Resistant Pedagogies: The Comparative Roles of Collaborative Learning and Feminist Pedagogy in Science Education / M. Mayberry // *Journal of Research in Science Teaching*. — 1998. — Vol. 35(4). — P. 443–459.

O'Neill G. Student-Centred Learning: What Does It Mean For Students and Lecturers? [Electronic resource] / G. O'Neill, T. McMahon // *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* / G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin (Eds). — Dublin : AISHE, 2005. — Access mode :

http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.pdf.

Webb L. Feminist pedagogy: Identifying basic principles / L. Webb, M. Allen, K. Walker // *Academic Exchange Quarterly*, 2002. — Vol. 6. — P. 67–72.