

«Этический» механизм агенеративности образовательных ситуаций

Н. Д. Корчалова

Одним из обстоятельств квалификации образовательной реальности является этическая редакция тех или иных ее фрагментов. То, что получает этическое наименование в образовании, разнородно по своей сути: сюда относится и профессиональная этика преподавателей, и этические оценки преподавателей и студентов в адрес друг друга, в отношении поступков друг друга и своих собственных, и этика осваиваемой в обучении профессиональной деятельности, и, возможно, другие этические объекты. Однако способ осуществляемого этического действия (указания, требования, опредмечивания для передачи во взаимодействии) может быть поставлен под сомнение в первую очередь с точки зрения самого образования как специфической практики, способа мышления о его обустройстве и участия в нем. Какие последствия для образования несут этические экспликации, какова этическая образовательная конструкция, что она вносит в образовательную ситуацию? Нам представляется важным разобраться с данной проблемой или, по крайней мере, обозначить ее, и сделать это с помощью языка, разработанного и представленного Аленом Бадью в работе «Этика».

Тезис, который будет отстаиваться в данном тексте, заключается в том, что так часто обнаруживаемый этический дискурс как способ определения ситуации (ее именования) выступает механизмом агенеративности как образовательной ситуации, так и образовательных

отношений. Мы исходим из допущения, что образование как специфическая практика обладает собственной производительностью, она не просто придает тем или иным традиционным объектам дополнительное качество, но преобразует их в соответствии с собственной логикой. В связи с этим нам кажется уместным говорить о собственно образовательном концепте этики, который будет нерелевантным иным практикам.

Обсуждая историю мышления об этике, А. Бадью указывает как на те концепты, в отношении которых разворачивается этическая композиция — это и концепты Добра и Зла, и концепт Другого, — так и на действия, которые предпринимаются с этими концептами — отождествление, консенсус, унификация и др. Рассматривая эти образцы этической мысли с позиций собственно этического кредо — определение этики единственно через категорию истины, соотношение истин с четырьмя основными родовыми процедурами (наукой, искусством, политикой и любовью), категорическое понимание единичности истин и, как следствие, единичности этик истин и определение этического императива как возможности невозможного, — Бадью показывает, как классически организованные этические суждения и поступания приводят в конечном итоге к анти-этическим последствиям. Может ли что-то сходное происходить в образовании?

Данный текст сосредоточивает основное внимание на преподавателе как элементе образовательной ситуации. В первую очередь, нас интересуют такие этические объекты, корреспондирующие с преподавателем, как осуществляемые им этические оценки или, вернее, этические утверждения в адрес образовательных обстоятельств и правила, вменяемые им собственной профессиональной деятельности и указывающие на ее совершенное и наиболее удовлетворяющее качество. Кроме того, мы предполагаем, что ключевым концептом для

этики в образовании является концепт Долга (или должного).

Этические утверждения преподавателей, имеющие императивный характер, о которых мы и ведем речь в данном тексте, распределяются по двум направлениям: в направлении этики к науке и в направлении этики к образованию, посредством чего происходит как бы удваивание этической организации образовательной ситуации, причем адресация таких утверждений имеет внешнюю направленность. В буквальном виде это выражается, как требование к получающим университетское образование — стремиться соответствовать эталону ученого и эталону студента. Иными словами, преподаватели востребуют от студентов того, что в наибольшей степени соответствует их педагогической практике (Бурдые, Пассрон, 2007). Впрочем, последнее направление зачастую подменяется этикой к преподавателю, когда эталонность студента определяется через эталонность его отношения к преподавателю. Дистанция, отделяющая эталон от реального положения дел, интерпретируется через фигуру студента, который обозначается преподавателем как достойный или недостойный, но не становится исходным и основным условием собственной педагогической работы. Попытаемся определить, каков же строй образовательных ситуаций, согласующихся с указанными практикующимися императивами.

Ален Бадью понимает ситуацию как множественность множественностей, проявляющуюся посредством сети поддерживаемых ею отношений. Применяя данное понятие к образовательному контексту, мы можем сказать, что всякий раз образовательная ситуация конструируется как множественность, обладающая полнотой (до избыточности), с заданными траекториями, возможностями, условиями, и такая конструкция ситуации имеет не столько функциональное предназначение, сколько отражает представление о ее должной организа-

ции. Иными словами, отношения, поддерживаемые образовательной ситуацией в случае ее этической организации, таковы, что из неограниченного «множения» множественностей (что могло бы составлять ее суть) образовательная ситуация стремится к сведению к одному, или сведению к единому, элементы которого в значительной степени унифицированы. Само собой разумеется, что есть студенты и преподаватели, и их не может не быть; есть учебный материал и аудитории (или что-то их напоминающее); есть учебное время, детализированное и фрагментированное так, что поддается простым подсчетам и распределению. Чем большим, но одновременно ограниченным количеством элементов стремятся наполнить образовательную ситуацию, тем от большего их числа она становится зависимой при определении своего должного состояния, и тогда не только отсутствие доски и мела, нужного количества стульев, расписания занятий, но и отсутствие мультимедийного проектора опознается как безобразие, препятствующее продуктивному решению образовательных (читай — педагогических) задач.

Не менее существенное свойство образовательной ситуации — универсальность. В универсальности полнота ситуации становится таковой, что ей собственно уже не нужен студент — не студент как абстрактная сущность или как универсальный элемент ситуации, а этот, вполне конкретный, реальный студент, появление которого ничего в этой образовательной ситуации не меняет, но, более того, появление которого не делает образовательную ситуацию «этой» ситуацией, этой конкретной образовательной ситуацией или образовательной ситуацией этого конкретного студента. И, как следствие, выход конкретного студента из формальной образовательной ситуации, так называемое завершение образования, также ничего не меняет в ней, он не производит ни пополнения, ни убытка ситуации; кроме того,

она и не завершается, поскольку, возможно, никогда и не начиналась. Возможно, еще более демонстративными являются полужутливые высказывания преподавателей о том, что в их работе все было бы хорошо, если бы не студенты. Наличие конкретных людей, этой разношерстной и малоуправляемой публики, вызывает ностальгию (как если бы когда-то было так) по ситуации, где все студенты прилежно учатся и стремятся к чему-то высокому, образовательная система функционирует безотказно, работа приносит удовлетворение и т. д., и все это можно понять как содержание концепта Добра для образования.

Как нам кажется, в силу своей этической организации образовательная ситуация, в ее нынешнем устройстве, совершает ряд последовательных инверсий. Первая из них совершается посредством науки и над наукой. Провозглашая лозунг: «Все под знамёна науки!» (действие, которое обозначает образование как процесс подключения к науке или, в любом случае, как нечто вторичное по отношению к науке), образование инвертирует ее из основной родовой процедуры в элемент собственной ситуативной множественности. У науки как элемента образовательной ситуации отключается режим поддержания отношений с ее собственными истинами и процессами их продолжения, она становится золушкой образования — покорной, уступчивой, полифункциональной и всегда под рукой. Иными словами, образовательная ситуация поддерживает такие отношения, которые наделяют смыслом только тот способ предъявления науки и ее истин, в котором она предстает как неродовое, не-генеративное.

Наука предстает в образовании в виде знания, истинность которого устанавливается самим фактом его, знания, предъявления. Соглашаясь с тем, что «процесс истины чужероден установленным для ситуации знаниям» (Бадью, 2006, с. 67), рассмотрим, как требование пе-

редачи знаний (составляющее профессиональный долг преподавателя) может стать препятствием для вхождения в состав субъекта науки, для прокладывания дороги одной из истин науки.

Поскольку язык А. Бадью не позволяет схватывать многое из конкретного в образовании в его демонстративности примера, прибегнем к другому языку описания.

В аудиторном взаимодействии преподавателя и студента относительно частыми являются паттерны «вопрос студента как запрос на интерпретацию реального случая — ответ преподавателя». Если в коммуникации появляется вопрос студента, то незамедлительно или отсрочено должен последовать ответ преподавателя. Здесь следует уточнить, что должным является не любой ответ, а ответ определенного качества: это ответ, который как бы восполняет «дефицит», якобы заложенный в вопросе студента (обратный паттерн «вопрос преподавателя — ответ студента» строится по другому образцу).

В таком коммуникативном фрагменте участники не только определяют себя и друг друга (Вацлавик, Бивин, Джексон, 2000): студент как активный, заинтересованный слушатель, преподаватель как эксперт; преподаватель как поддерживающий диалогический режим взаимодействия со студентом, студент как допустимый собеседник и др.; в нем также происходит определение таких персонажей, как наука и образование. В подобном коммуникативном паттерне наука определяется как имеющая ответы на все предполагаемые вопросы, и если возникает затруднение с немедленным ответом, то нужно не разбираться в обсуждаемом случае, не создавать его теорию или ставить под сомнение научное знание, или осуществлять иное продуктивное действие, а произвести раскопки в содержимом науки, которое, несомненно, должно иметь ответ и на этот случай тоже (к чему тогда удивляться, что студенты не занимаются научно-

исследовательской деятельностью, ведь наука при таком способе предъявления не предполагает другого способа ее употребления, кроме как ретрансляции); образование же здесь определяется как проводник к такому образом предъявленной науке. Не менее существенным аргументом для доказательства данной инверсии в образовательной ситуации может служить предпочтение студентами (да и не только ими) преподавателей-педагогов преподавателям-ученым (или исследователям). Преподаватель-исследователь обесценивает, чаще ненамеренно, конститутивы образовательной ситуации и обращается с объектами науки согласно логике самой науки, то есть может выступать как элемент субъекта конкретной истины науки. Отвержение же его в таком качестве является демонстративным не для него как преподавателя, неудовлетворительно проводящего студентов в науку, а для способа отношений с наукой в образовательной ситуации.

В чем же еще может быть обнаружена этиковость образовательной ситуации, рассматриваемой подобным образом? Если оставить в стороне отношения с дихотомией Добра и Зла, этика как механизм предстает через стремление к конечному определению элементов ситуации. В образовательной ситуации это находит себя в том, что в качестве обязательного элемента в нее вносится необходимость изменения студента (должным становится становление субъектом), и это является конечным определением образовательной ситуации, что означает, что в самой конструкции образовательной ситуации заложена невозможность образовательного события как того, что не подразумевается ситуацией, что является не-учитываемым ею ее пополнением.

Однако этим не исчерпывается включение этики в конструкцию образовательной ситуации и механизм ее действия.

Следующая инверсия, осуществляемая этической организацией образовательной ситуации, совершается с фигурой ответственности. Этика, выстраивающаяся вокруг полагания должного, декларирует такой способ поддержания отношений с ним, который делает неразличимым должное и именующего его субъекта; иными словами, должное становится таковым (или самим собой) только в случае субъекта, принявшего должное как собственный способ быть, что и составляет конфигурацию ответственности и, возможно, одну из траекторий субъективации в образовательной ситуации. Именование должного для себя может представлять специфическую форму продуктивности образовательной ситуации, ее событийного пополнения. Однако в реальных образовательных ситуациях мы наблюдаем десубъективированное присутствие должного через его определение как способа быть не для себя, а для другого: преподаватель говорит «студент должен», студент говорит «преподаватель должен». Ответственность инвертируется в способ быть, определяемый для другого.

Мы можем рассматривать именование должного для себя как способ вхождения в ситуацию, подключения к ней, или, скорее, становления элементом ситуации как множественного. Войти в ситуацию, где должное определяется другим для меня, невозможно; для меня это отсутствующая ситуация, это то, чего нет. Используя фигуру долженствования как определение ситуации для студентов, преподаватели конструируют из них недостудентов, или иными словами — студентов, которых все еще и всегда нет в образовательной ситуации (если о таковой в данном случае можно вести речь).

Необходимость и неизбежность всегда иметь дело с недостудентами помогает преподавателям понимать себя как жертву, достойную, благодаря ее усилиям по конструированию ситуации, сочувствия и оберегания. Преподаватели совершают следующую инверсию, сов-

меща в своей позиции того, кто именуется жертвой, и того, кто именуется жертвой. Именование себя жертвой преподавателем осуществляется за счет недолжного и потому недостойного исполнения студентом роли в ситуации, которая, как мы показали выше, для него не есть.

Жертва — это такой элемент ситуации, который не может произвести ее событийного пополнения. Это не означает, что тот, кто именуется в ситуации жертвой, не может произвести событийного пополнения; это означает, что он не может произвести событийного пополнения, будучи жертвой. Иными словами, используя этический ресурс через определение себя как жертвы, преподаватель задает ограниченный набор способов поддержания отношений с образовательной ситуацией. Не быть жертвой или перестать быть ею — это также способ принятия ответственности за ситуацию и траектория субъективации.

Этика не только стремится к конечному определению элементов ситуации, она стремится стать предельным, конечным способом определения ситуации, то есть таким, по отношению к которому должны устанавливаться все остальные ее (ситуации) определения. Одновременно, поскольку студенты никогда целиком не соответствуют предъявляемым к ним требованиям должного, создается впечатление неполноты, неисчерпанности формальной образовательной ситуации, что позволяет преподавательскому дискурсу так полагаемую этику использовать в качестве охранительно-консервативного консенсуса (Бадью, 2006), благодаря которому возникает иллюзия отсутствия необходимости изменения (в данном случае необходимость изменения понимается как функция от полноты, избыточности ситуации).

Литература

- Бадью А.* Этика: очерк о сознании зла / Пер. с фр. В. Е. Лапицкого. СПб.: Machina, 2006. 126 с.
- Бурдье П., Пассрон Ж.-К.* Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с.
- Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д.* Прагматика человеческих коммуникаций: изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / Пер. с англ. А. Суворовой. М.: АПРЕЛЬ-Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000. 313 с.

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ПОЛИТИКИ СУБЪЕКТИВАЦИИ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СОБЫТИЕ

Сборник научных статей

Под редакцией Д. Ю. Короля
и М. А. Гусаковского

Минск
«Издательский центр БГУ»
2008

УДК 378.1(082)
ББК 74.58я43
П50

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Е. С. Слепович*
кандидат психологических наук *Т. И. Краснова*

Политики субъективации в университете : образова-
П50 тельное событие: сб. науч. ст. / под ред. Д. Ю. Короля,
М. А. Гусаковского. — Минск : Изд. центр БГУ, 2008. —
175 с.

ISBN 978-985-476-676-8

В настоящем сборнике представлены статьи, обсуждающие современные подходы к проблеме образовательной субъективности. В основу сборника легли доклады участников 2-й Международной научной конференции «Политики субъективации в университетском образовании», состоявшейся 2–3 октября 2008 года в Минске. В сборнике также представлен фрагмент книги современного французского философа Алена Бадью «Бытие и событие». Одна из глав этой работы («Теория субъекта») содержит изложение оригинальной концепции субъективности, которая может найти применение в области осмысления процессов субъективации в университете.

Адресуется преподавателям университетов, исследователям образования, аспирантам и студентам педагогических специальностей.

УДК 378.1(082)
ББК 74.58я43

ISBN 978-985-476-676-8

© БГУ, 2008