

Контексты обсуждения академического сопротивления: заметки «натуралиста»

Н. Д. Корчалова

Мои попытки создать некоторое развернутое, последовательное высказывание об университете, его нынешнем состоянии, о происходящем в нем, практически неизбежно приводят меня к ощущению того, что реальность университета невозможно объединить в одном описании, на одних основаниях. И источником этого ощущения является отнюдь не проблема языка описания. Пребывание в университете, сколько-нибудь длительное наблюдение за происходящим в нем позволяет говорить об его фрагментарном устройстве, дробленном существовании, при котором географически, административно или каким-либо другим образом близкие подструктуры университета функционируют как изолированные анклавы, не подозревающие об ином способе функционирования ближайших «соседей», замыкающие все предполагаемые возможности и правила игры на себе.

В качестве примера могу привести беседу со студентами 5-го курса отделения философии факультета философии и социальных наук БГУ, которые в аналитическом зале описывали правила защиты курсовых работ, устанавливаемые курирующими отделением кафедрами. В качестве центрального ими было названо правило принятия теоретико-методологической позиции, являющейся результатом согласования сотрудников кафедры, и высказывания, исходящего только из этой позиции. Важно здесь не наличие правил как таковых, не само указанное правило и не содержание приоритетной для той или иной кафедры позиции, а то, что студенты предполагали, что данное правило является универсальным, если не для всего университета в целом, то, по крайней мере, для гуманитарных факультетов (и их факультета в частности). «Открытием» для них стало (если, конечно, доверять словам студентов как объективирующим их переживания и представления об обстоятельствах учебы в университете, а не относиться к ним как к некоторому ресурсу в коммуникации с преподавателем) то, что на другом отделении этого же факультета (отделении пси-

хологии) данное правило отсутствует, и педагогический состав кафедры не выступает и не стремится выступать единым теоретическим фронтом.

Любое событие, обстоятельство или явление, характеризующее «природу» университета или принадлежащее ей, приобретает те же свойства локальности и фрагментарности вне зависимости от того, идет ли речь об управлении, заработной плате, мотивах поступления в вуз или реформе высшего образования (однако не думаю, что все вышесказанное является специфичным исключительно для университета).

Кажется, что объединение всего этого раздробленного, фрагментарного «хозяйства» университета возможно лишь с помощью переживания того, что что-то в университете происходит, даже если это переживание того, что происходит то, что ничего не происходит.

Столь же фрагментарным явлением представляется мне и академическое сопротивление.

Опыт взаимоотношений со студентами в качестве преподавателя и собственных квалификаций происходящего в аудиториях и за их пределами, но в связи с образованием, заставляет с недоверием относиться к своему же стремлению унификации каких-либо фактов: если огрублять, то некоторое действие, являющееся актом сопротивления у одного студента, студенческой группы, преподавателя, кафедры и т.д., внешне может быть весьма схожим с действием другого «субъекта» образовательного пространства, однако, сопротивлением при этом не будет. Самый простой для образования случай — непосещение занятий. Одно дело, когда студенты не посещают занятия, например, по причине их непрофессионального «исполнения» преподавателем — занятия неинтересные, бесполезные, не соотнесенные с будущей профессией студентов, неподготовленные или подготовленные наспех, или когда занятия в существующей форме не соответствуют образовательным целям студентов (например, при содержательном дублировании легкодоступных источников информации). Возможно, в этом случае может быть констатировано академическое сопротивление. Другое дело, когда студент является членом близкого окружения администрации или педагогического состава вуза и знает (поскольку неоднократно имел возможность убедиться в этом на собственном опыте), что вне зависимости от своих действий он будет

аттестован и поэтому не посещает занятия. Иными словами, для него непосещение занятий — это не форма взаимоотношений с практикой университета, могущая быть опознанной как сопротивление, а, скорее, действие, источник которого локализуется вне университета как практики, социального института, субкультуры.

Данный текст представляется мне способом оговорить несколько важных, с моей точки зрения, контекстов, в которых тема академического сопротивления мыслится и обсуждается¹. Оговариваемые здесь контексты излагаются не ранжировано, они не являются атрибутом любого высказывания, скорее, в каждом «реальном» случае (или в описании случая) для меня речь идет о некой их композиции. И я преднамеренно отказываюсь — по крайней мере, пока — говорить об академическом сопротивлении как о явлении, характерном для студенчества. «Студенческая природа» сопротивления требует отдельного доказательства.

Мне кажется, что студенческая адресация сопротивления является следствием мифологизации этого возраста: юность и молодость понимаются как возраст бунтарей и новаторов, порывающих со стереотипами и условностями, преодолевающих установленные границы, креативных по отношению ко всему, что попадает в их поле зрения. Юность и молодость — это надежда общества на обновление и продолжение. Является ли студенчество таковым? И что стало бы со студенческим сопротивлением, если бы учеба была организована по принципу трудовой деятельности: необходимости приходить и уходить в определенное время, выполнять определенный объем работы, и работать на одном и том же месте до пенсии, потому что нигде более не востребован?

Первый, наиболее часто встречающийся, хотя и не всегда явный *контекст* обсуждения академического сопротивления — это *ценностный контекст*. Ценностность сопротивления при этом может быть представлена двояким образом: либо

¹ Внимание к контекстам обсуждения академического сопротивления является попыткой рационализировать сложности отношения к представленным на конференции «Институциональная прагматика студенческого действия в университете: академическое сопротивление» (Минск, 22–23 мая 2008 г.) докладам, а также сложности понимания и вычленения этого явления в образовательной практике университета.

сопротивление само выступает ценностью, либо оно указывает, если не на противоборство, то на одновременное присутствие в академическом пространстве или в обсуждении обстоятельств университета нескольких ценностных позиций. Ценности здесь могут быть поняты в смысле «произвольности» содержания символического насилия, как у Бурдьё и Пассрона (Бурдьё, Пассрон, 2007), то есть как наделение чего-либо значением, которое не может быть выведено из некоторого единого принципа и не определяется ни «природой вещей», ни «природой человека». О чем бы ни шла речь — о будущей профессиональной деятельности и ее принципах, об академической культуре или современной науке, о навыках самостоятельной работы или правилах внутреннего распорядка, — сопротивление фигурирует как устанавливаемый способ отношений с ценностью, а вернее, с ее произвольностью. И неважно, является ли сопротивление способом отстаивания ценности или противодействия ее установлению. О сопротивлении можно также говорить как о самостоятельной ценности, по поводу которой могут разворачиваться те или иные аспекты отношений. Ценностный контекст преобразует сопротивление в объект, в некую отдельную сущность.

Второй *контекст* обсуждения академического сопротивления — *субъектно-исторический*, то есть сопротивление выступает как характеристика или обстоятельство индивидуальной истории субъекта. В этом случае субъект должен обладать прошлым, чаще неудовлетворительным, чтобы тема сопротивления как таковая могла возникнуть. Кажется даже, что будущее в индивидуальной истории не является для полагания сопротивления столь необходимым элементом, каким выступает прошлое. И субъект, вступая в отношения со своим прошлым, с собой прошлым, создает себе ресурс для сопротивления, так как последнее понимается зачастую как осуществляемое по отношению к чему-либо. В каком-то смысле вся предшествующая история субъекта может быть дорогой к сопротивлению как борьбе за самого себя, и прошлое может представляться как «золотым веком» в этой истории, направляющим борьбу на его защиту или возвращение, так и «темными временами», требующими борьбы по их преодолению.

Обсуждая проблему сопротивления, хотелось бы продемонстрировать сложные отношения с проблемой прошлого в образовании следующим примером. Довольно часто преподаватели прибегают к такому приему в мотивировании студентов к обучению, как апелляция к обстоятельствам будущей профессиональной деятельнос-

ти («учтите, вам это понадобится», «вам это пригодится, когда вы будете работать»). Однако этот прием парадоксален, так как знание необходимости чего-либо иницирует активность в том случае, когда оно уже встроено в прошлое субъекта, но если оно уже встроено, а значит, действует, то апеллировать к нему бессмысленно и избыточно; как следствие, этот прием оказывается недейственным. И дело тут не в оторванности университетского образования от практики. Мне не раз случалось быть свидетелем приглашения студентов на обучающие семинары, направленные на формирование навыков практической работы с клиентами (речь идет о студентах-психологах). Со стороны студентов типичным был вопрос: «А зачем нам это нужно?», на что следовал ответ психолога-практика, приглашающего на семинары: «Поверьте моему опыту, вам это пригодится в профессиональной деятельности». Однако такая аргументация в совокупности с другими факторами не вызвала у аудитории заметного интереса к данному предложению.

В некоторых случаях можно обнаружить целенаправленные усилия к такому конструированию индивидуальной истории, которое позволило бы создать место для сопротивления.

В предыдущем изложении уже не раз неявным образом присутствовал *контекст*, указывающий на некий *позитивный проект*, стоящий за сопротивлением. Это контекст, который обязывает ставить вопрос не только о «свободе от», но и о «свободе для». Возможно, содержательная позитивность (позитивность здесь понимается в смысле, близком к психиатрическому пониманию позитивности — как качественное прибавление к уже имеющемуся) сопротивления позволяет решить проблему его осмысленности как рационального способа его принятия. Опять же сопротивление превращается в объект, с которым могут быть или должны быть установлены отношения, что, в свою очередь, позволяет выстроить и перспективу дальнейших действий с учетом того, что понимается как сопротивление, или без него.

Четвертый *контекст* относится к *истории отношений*, в первую очередь, отношений между субъектами образования: только наличие некоего объединяющего прошлого для того, кто сопротивляется, и того, кому или чему сопротивляются, становится необходимым условием установления действительного сопротивления. Если исключить все вышеуказанные контексты из этого фрагмента обсуждения и попытаться его «увидеть»

в образовательной фактичности, то сопротивление выступает способом, регламентирующим то, кто из участников отношений определяет и сами отношения, и образовательную практику.

Вернемся к пресловутому примеру непосещения занятий студентами. Присутствие на занятиях у нас является правилом, установленным административными положениями (однако, скорее всего, оно не является повсеместно реализуемым в адрес студентов требованием). Студент может использовать непосещение занятий как способ управления отношениями с преподавателем (учебным предметом), например, указывающий на несостоятельность последнего. Однако и преподаватель может управлять непосещением, например, заявив на первой встрече со студентами, что посещать занятия необязательно, лишая тем самым решения студентов об участии в занятиях спонтанности и автономности. В этом случае студенты понимают, что их отсутствие не может быть использовано в качестве сигнала в отношениях с преподавателем.

Обращение к истории отношений является означиванием знаков, которые сами по себе не обладают каким-либо значением. Возможно, это попытка ограничить «произвол» исследовательской позиции в отношении к некоторой изучаемой реальности, в данном случае — к реальности образования.

Еще одним существенным *контекстом* является контекст *академичности*, по отношению к которому я в первую очередь могу сказать, что он неочевиден в своей очевидности. И этот контекст ставит вопрос о границах университета и университетского образования. По-видимому, здесь речь может идти не только о границах между университетом и не-университетом (образованием и не-образованием), но и о том, как университет определяет себя.

Резюмируя сказанное, подведем своеобразные итоги. В качестве таковых может быть серия вопросов, первый из которых звучит таким образом: «Что в понимании академического сопротивления вносят историчность, отношенечность (в том числе располагающаяся между заявляющими себя ценностями) и определенность?». Цель данного вопроса не столько в том, чтобы удалить данные контексты, сколько в том, чтобы тем или иным способом их использовать.

Заявленная в начале текста проблема единообразного описания университетских обстоятельств и контекстуализация академического сопротивления может быть увидена как проблема

научного анализа, связанная с созданием теоретической схемы для квалификации какого-либо явления. И если мы обращаемся к теме академического сопротивления, то исходя из чего мы можем конструировать его как научную проблему (и, соответственно, описывать как теоретический конструкт), решаемую с помощью теоретических средств? Спасают ли положение дел теории **ad hoc** или **апелляции к практическим эффектам** применения теории? Что касается последнего, то является ли педагогический опыт, эффекты педагогической деятельности критерием оценки теории о педагогической практике? Наиболее банально этот вопрос может быть конкретизирован следующим образом: описание педагогической практики и ее эффектов — это уже теоретическая работа, это уже способ теоретизирования по ее поводу; не сталкиваемся ли мы в этом случае с тавтологией, при которой теория подтверждает или опровергает саму себя посредством «ангажированного» описания практики?

Но, как мне кажется, еще более существенный ряд вопросов может быть поставлен относительно того, что именно вносит тема академического сопротивления в понимание и описание пространства университета, университетского образования? Встраивается ли она в ряд ставших уже рядовыми тем об университете, или же она может быть увидена как возможность иного, альтернативного взгляда на университет, обладая собственной, специфичной генеративностью? Возможно, ответив на вопрос, зачем обсуждать академическое сопротивление, можно будет найти ответ на вопрос, как использовать ресурс, содержащийся и в его (сопротивлении) контекстуализации, прагматизации, теоретизации.

Литература

Бурдьё 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

Институциональная
прагматика
студенческого действия
в университете:
**академическое
сопротивление**

Под редакцией
А. А. Полонникова
и А. М. Корбута

Минск
«Издательский центр БГУ»
2008

УДК 378.015.324.2(063)
ББК 74.58я43+88.4я43
И71

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Е. С. Слепович*
кандидат философских наук, доцент *М. А. Гусаковский*

Институциональная прагматика студенческого действия в И71 университете: академическое сопротивление: сб. науч. ст. / под ред. А. А. Полонникова и А. М. Корбута. — Минск : Изд. центр БГУ, 2008. — 157 с.
ISBN 978-985-476-646-1

В сборник входят статьи, основанные на материалах докладов Международной научной конференции «Институциональная прагматика студенческого действия в университете: академическое сопротивление», состоявшейся 22–23 мая 2008 года в Минске. В текстах, представленных в сборнике, рассматривается феномен академического сопротивления, предлагаются различные подходы к его исследованию, анализируются педагогические способы его оценки.

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

УДК 378.015.324.2(063)
ББК 74.58я43+88.4я43

ISBN 978-985-476-646-1

© БГУ, 2008