

Борьба за субъектность



11

Почему у нынешних российских студентов отсутствует навык думать самостоятельно? Что происходит в университете со студентами, которые со школьных лет привыкли лишь к воспроизводству знаний? Действительно ли вузовские преподаватели работают по принципиально иной схеме? И что делать в ситуации, когда образовательная система направлена на десубъективацию всех участников процесса обучения?

В отечественных университетах постоянно идет борьба. Каждый студент вовлечен в нее, но следы этой борьбы непросто найти на страницах научной и околonaучной печати, она редко выплескивается в обсуждения в аудиториях и коридорах. Она разворачивается каждый день в тени академических и научных «войн», обязательной частью которых являются схватки профессоров за восхищение студентов их личностью и за приверженность их идеям, — в отличие от этих сражений за ней не следят, а ее исход никого не интересует. Это незаметная борьба, и мало кто из студентов сознает сегодня, что ведет эту борьбу и проигрывает ее. Это борьба за субъектность.

Достаточно вспомнить такие распространенные формы контроля гуманитарного знания, как изложение, диктант, сочинение, чтобы увидеть, что школьная система не оставляет места ни для чего другого, кроме воспроизводства.

Однако то, что еще не осознается, обычно хорошо чувствуется. Студенты безошибочно ощущают атмосферу борьбы, когда в атаку на них идет Знание — Знание, которое провозглашается с кафедры, засвидетельствовано учебниками и немедленно подавляет всякое сомнение в своей истинности. Это Знание никогда не приходит в товарищеской беседе, оно всегда идет на abordаж — оно постулируется, доказывается из самого себя, аргументируется и сокрушает своей убедительностью. И в этом чувствуется, что Знание недружелюбно: наступая на студента столь резко и активно, оно явно пытается отобрать у него что-то, что принадлежит или могло бы принадлежать ему. Ощущение того, что тебе объявили войну, приходит очень быстро, однако осознание того, что это за война, может не наступить никогда.

Преподаватели чувствуют эту борьбу не хуже студентов, однако столь же редко могут понять, что именно стоит на кону. Им так же хорошо видно, что навязываемое ими Знание враждебно по отношению к студентам. Многие преподаватели испытывают недоумение, когда аудитория старательно, словно под диктовку, записывает каждое слово лектора; когда студенты дословно воспроизводят прочитанный материал, стараясь побыстрее проскочить особенно труднопроизносимые и непонятные слова; когда при выполнении письменной работы возникает тысяча «количественных» вопросов: сколько страниц? каким шрифтом? каким интервалом? сколько должно быть источников в списке литературы? а каков должен быть процент своих мыслей? Сталкиваясь с такой реакцией, преподаватель не может не понять, что Знание воспринимается студентами чисто формально. Однако не каждый видит в этом проблему, и даже те, кто видят, обычно не осознают ее истоков.

Дело в том, что от преподавателя остается скрытой та масштабная работа по десубъективации, которую совершает сегодня наша образовательная система. К началу обучения в вузе студенты подходят уже совершенно бессубъектными: на протяжении всего пребывания в школе подавляющему большинству из них предоставляют информацию, воспроизведение которой строго контролируется. Достаточно вспомнить такие распространенные формы контроля гуманитарного знания, как изложение, диктант, сочинение, чтобы увидеть, что школьная система не оставляет места ни для чего другого, кроме воспроизводства.

Ситуация усугубляется на следующем этапе социализации — во время сдачи экзаменов, сопровождающих переход из школы в вуз. Несмотря на то, что этот этап сравнительно непродолжителен, каждый слишком хорошо осознает его значение для собственных жизненных перспектив: возникающий в результате стресс во много раз увеличивает десубъективирующее воздействие данного этапа. Поступление превращается в целую кампанию по натаскиванию себя на решение типовых задач, запоминание информации и, в целом, по приспособлению к существующей конструкции вступительных испытаний.

С поступлением в вуз процесс десубъективации только набирает обороты. Покинув более или менее семейную школьную среду, сохраняющую отпечаток детства, удачливый абитуриент меняет ее на гораздо более формализованную атмосферу вуза. Здесь он оказывается в среде людей, чья компетентность выглядит поистине безграничной: речь идет не о владении предметом (знать предмет на высоком уровне способны и школьные учителя), но о знании об устройстве мира. Студент впервые оказывается в среде, которая наполнена экспертами, постоянно предъявляющими различные доказательства того, что они понимают, как устроен тот или иной узкий сегмент мира. Более того, студенты в поисках авторитета, который помог бы им придать смысл всему обучению в вузе, часто сами жаждут быть задавленными экспертным знанием. Возникающий таким образом мир — поделенный на отрасли, каждой из которых соответствует свое экспертное знание, — мир одновременно «расколдованный» («это уже изучено/открыто/доказано специалистами, а значит, потенциально доступно и мне») и полностью заколдованный («все это не имеет отношения к нормальной/обычной жизни»). Подтверждением знания выступают символы экспертности или то, что за них принимается: ученые степени, административные должности, телевизионные выступления в ранге эксперта и т.д.

Экспертное знание загромождает мир студента, словно ненужная мебель маленькую квартиру; оно ничего не дает ни для понимания этого мира, ни для овладения им, зато оно создает в этом мире тесноту, вынуждая считаться с собой на каждом шагу и требуя к себе уважения. Именно поэтому у студентов возникают такие сложности с изложением «собственных мыслей» в письменных работах: настаивающий на высказывании собственного суждения преподаватель обычно натывается



12

на недоуменное: «Мои мысли? Но что я могу по этому поводу сказать, если этим вопросом, может быть, десятилетия занимались эксперты?» Или же наоборот, призыв к выражению собственных мыслей воспринимается как повод поделиться личным опытом или высказать собственное мнение по наболевшим вопросам — от модернизации и коррупции до дискриминации женщин. Между первым и вторым, миром Знания и собственным миром, студент не видит никакой связи: он научается переключаться из одного в другой, но совмещать их кажется просто немыслимым, чуть ли не кощунственным делом. Это очень хорошо видно на уровне дискурса студенческих работ: он представляет собой либо бессмысленное нагромождение тяжелых и внушительных слов (ведь так должно выглядеть экспертное знание), либо полную «отсебятину» (иногда эти жанры чередуются даже в пределах одной и той же работы).

Знание не воспринимается как инструмент исследования и решения беспокоящих студента проблем. Особенно хорошо это можно видеть на примере психологов, поскольку хорошо известно, что значительную часть поступающих на психологические факультеты составляют абитуриенты, рассчитывающие таким образом научиться решать свои психологические (как им кажется) проблемы. Обнаружив разрыв между источником беспокойства и предлагаемым Знанием, многие из них разочаровываются в своем выборе. Отсюда же так часто раздающиеся упреки

в том, что преподаваемый материал «далек от реальности», — как будто каждый может в любой момент запросто осведомиться, как обстоит дело «в реальности». То, что скрывается здесь за словом «реальность», это переживаемые студентом трудности и проблемы, которые ему, однако, не удастся перевести на язык Знания. Поэтому сама идея того, что учебная работа должна быть нацелена на решение некоторой проблемы, приводит студента в ступор. Мир Знания беспроblemен, а его собственный мир не имеет к миру Знания никакого отношения.

В производимых студентом учебных работах нет ни следа его самого — любого преподавателя, ожидающего увидеть перед собой равноправного партнера, поражает бессубъектность этих работ. Ощущение

Экспертное знание загромождает мир студента, словно ненужная мебель маленькую квартиру; оно ничего не дает ни для понимания этого мира, ни для овладения им, зато оно создает в этом мире тесноту, вынуждая считаться с собой на каждом шагу и требуя к себе уважения.

несправедливости, насильственности происходящего преследует и обучающего, и обучаемого, но они не в состоянии воспринять это как вызов на борьбу за субъектность. Этот вызов формулируется в целом ряде вопросов, невольно возникающих перед студентом.

Зачем мне все это?

Почему я должен сидеть и слушать/читать это?

Почему Знание всегда не интересно?

Почему нельзя сказать то же самое, только нормальным языком?

Что я теряю, сидя здесь?

Почему все это нельзя узнать из Википедии?

Эти вопросы мучают каждого, кто испытывает на себе первую атаку Знания. Они заслуживают того, чтобы поискать ответа на них, но чем дальше, тем реже студент задает их. Вместо того чтобы начать искать ответ, он использует один из заранее готовых вариантов. Можно выделить четыре основных типа таких решений.

1. «Я буду брать только то, что мне нужно для жизни/работы/карьеры».

Это решение привлекательно не только для студента, но и для преподавателя, пытающегося оправдать то отторжение, которое знание вызывает у студента. Обе стороны довольны: ни преподаватель, ни студент не могут нести ответственности за то, что мир устроен так, что преподаваемое знание прагматически неоправданно (бесполезно); в то же время, научная истинность этого знания не ставится под сомнение. Это решение настолько удобно, что ни одна из сторон не интересуется тем,

откуда у студента взялось знание о том, что именно ему нужно в жизни, а вместе с тем и целостное представление о том, что такое жизнь.

2. «Здесь, в университете, лучше знают, что необходимо делать, чтобы вырасти нормальным человеком; чем быстрее я усвою все это, тем более успешным стану в будущем».

Логика здесь аналогична предыдущему случаю, с той лишь разницей, что источником прагматической истины выступает не «жизнь» за пределами университета, а сама университетская среда. Для преподавателя такая логика наиболее приятна, поскольку означает безоговорочное признание его авторитета. Коммуникация со студентами, которые приняли такую логику, особенно проста, ведь они заранее доверились преподавателю и признали его абсолютную символическую власть. Именно по такой логике рекрутируется значительная часть аспирантов — те из них, кто сами становятся преподавателями, будут в дальнейшем подтачивать своих студентов именно к этому решению.

3. «Мир устроен так, что мне нужно потерпеть эти несколько лет, чтобы вместе с дипломом обрести полноценность».

Число носителей этой логики, которую можно свести к формуле «вы делаете вид, что учите, а мы делаем вид, что учимся», в последнее время изрядно увеличилось. Университеты в этом случае редуцируются до «отстойников», которые необходимы для того, чтобы уберечь от улицы людей, стремительно покидающих подростковый возраст. А для будущего работодателя вузовский диплом кандидата на ту или иную должность служит сигналом того, что его обладатель не является маргиналом и способен решать жизненные задачи хотя бы минимальной сложности. При этом, поскольку университет не выполняет функцию социализации и не дает выполнить эту функцию улице, инфантильность выпускника остается на школьном уровне.

4. «Я ошибся с выбором специальности/вуза. Нужно сменить место обучения»

К сожалению, второе заключение не так уж часто следует за первым. Для значительной части студентов мысль о том, что однажды, при поступлении, они допустили роковую ошибку, которую уже поздно исправлять, является слишком притягательным оправданием, чтобы действительно начать что-то менять.

Впрочем, все эти мотивационные конструкции, которые предъявляются в качестве объяснений собственного поведения себе или раздосадованному преподавателю, представляют собой лишь уловки и самообманы, направленные на то, чтобы отказаться от борьбы за собственную субъектность. Вызов, который встает перед каждым, однозначен: «Смогу ли я использовать преподаваемое мне знание для овладения собой и понимания своего мира?» Все перечисленные альтернативы — лишь способы капитуляции перед лицом этого вызова.

Однако принять этот вызов — совсем не легкое дело. Оно потребу-

ет бороться со знанием, против знания — и в то же время бороться за-одно со знанием против собственного мира, такого понятного и такого узкого. Только посредством такой двойной борьбы можно устранить разрыв между знанием и миром, найти с помощью знания имена для безымянных проблем собственного мира и сделать это знание своим знанием. А это значит — стать производителем знания, его субъектом.

Кому-то может показаться, что «борьба» — это слишком резкая метафора для обычного, в общем-то, процесса образования. Однако неслучайно бразильский философ Паулу Фрейре в своей знаменитой книге «Педагогика угнетенных» берет за основу разработанную Гегелем в «Феноменологии духа» теорию борьбы господина и раба за свободу. Противопоставляя «банковскую» модель образования (в которой учитель вкладывает знания в сознание ученика, словно ресурсы в банк) модели, «ставящей проблемы», он подчеркивает, что переход от первой ко второй дается только путем борьбы тех, кто угнетает существующей системой образования¹. Такая борьба возможна, если получаемое знание будет использоваться учеником для критического осмысления собственного мира. Тогда и само знание перестанет выглядеть неподвижным, но начнет вырабатываться в ходе такой работы, а отношения между учителем и учеником станут взаимно обогащающими.

Однако взаимной симпатии между преподавателем и студентом здесь недостаточно. Непонимание того, что речь идет о трудной борьбе с активно сопротивляющимся разделением Знания и мира, будет приводить только к воспроизводству такого разделения. От преподавателя требуется не благостная снисходительность, но строгая и неустанная критика знания, отслеживание способности знания дать студенту шанс на овладение собственным миром. И поскольку преподаватель является производителем и воспроизводителем этого знания, то такая критика становится самокритикой. Встать на сторону студента в борьбе за субъектность преподаватель сможет не раньше, чем вступит в нее сам.

¹
Freire P.
Pedagogy of the
oppressed. New
York, London:
Continuum, 2000.
P. 79-80.