

Радикальні педагогіки в контексті "студенто-центрованої" соціогуманітарної освіти

Анотація

Метою статті є аналіз "студентоцентрованої" освітньої парадигми, критика неоліберального прочитання "студентоцентрованості" та її аксіологічне й епістемологічне переозначення через концепт радикальних педагогік. Під останніми розуміють сукупність освітніх теорій і практик, об'єднаних підґрунтям соціальної критичної теорії або постструктуралістського соціального знання. Автор пропонує приклади радикального педагогічного теоретизування: квір-інтерпретація феномену "незнаття", переосмислення кооперативного навчання та практик звертання й іменування, деконструкція "прихованого навчального плану" тощо. Розглянуто перспективи можливих імплікацій радикальних педагогік в українську вищу освіту взагалі і викладання соціогуманітарних дисциплін зокрема. Авторка доходить висновку, що викладацький вибір на користь радикальних педагогік може бути потрактований як академічний активізм — як постфукіанські практики спротиву дискурсивним владам.

Ключові слова: *соціологічна освіта, студентоцентрований підхід, радикальні педагогіки, дискурсивні влади, квір-педагогіка, феміністична педагогіка*

Ідею переспрямування української освіти до так званої "студентоцентрованої"¹ парадигми викладання і навчання щодалі виразніше декларують

¹ Концепт "студентоцентрованості" є андроцентричним (від "студент", а не "студентка"), і в цьому він суперечить загальному стилю моєї статті. Але оскільки це частина риторики офіційних документів, далі цей термін уживатиметься в лапках в усталеному наразі вигляді.

державні документи, що визначають освітню політику. При цьому, як правило, чітко посилаються на пізніші постанови Болонського процесу, зокрема Левенське Комюніке конференції європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту “Болонський процес 2020 — Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті” (2009), де зазначено, зокрема, таке:

“Студентоцентроване навчання потребує розширення прав і можливостей учнівства і студентства, нових підходів до викладання і навчання, ефективних структур підтримки і керівництва, а також навчальних програм, більш чітко сфокусованих на тих, хто навчається на всіх трьох циклах. Ось чому реформування навчальних програм має забезпечити можливість високоякісних, гнучких та індивідуалізованих освітніх траєкторій” [Левенское Коммюніке, s.a.].

Утім, усі перелічені заходи й реформи є лише засобами досягнення мети — “підвищення якості викладання ... навчальних програм на всіх рівнях. Це має стати пріоритетом у подальшій реалізації Європейських стандартів і принципів забезпечення якості” [Левенское Коммюніке, s.a.].

Останнє слово в цій цитаті не випадкове: саме так називають сьогодні новий тренд у неоліберальних освітніх реформах вищої школи. В англomовному світі це звучить як “excellence” — досконалість, якість в сенсі отриманої іззовні оцінки, продукованого враження чи репутації. Навіть побіжний аналіз мови веб-сайтів та інших презентаційних матеріалів ВНЗ світу переконливо показує, що англomовне “excellence”, чи україномовне “якість” використовують як ключове слово номер один.

Про яку якість ідеться? Саме про ту, що може бути чітко виміряна, наприклад, у грошовому еквіваленті. Це вартість навчання і суми зовнішніх асигнувань чи грантів, що приходять у ВНЗ, мінімальна зарплатня для людини з дипломом певного типу і закладу, рентабельність та конкурентоспроможність, прибутки або збитки. Тобто все те, що поступово робить вищу освіту або ще однією галуззю економіки, або сферою послуг, але в будь-якому разі такою, що приносить економічну вигоду.

Пригадаймо, що поява ідеї про “студентоцентроване” навчання на Заході чітко пов’язана з розвитком гуманістичних парадигм (праці філософа Джона Дьюї та психолога Карла Роджерса). Докази вищої ефективності “студентоцентрованого” викладання порівняно із традиційним також суперечливі й небезпроблемні [O’Neill, McMahon, 2005]. Очевидно, що засадничо появу “студентоцентрованості” визначали не так прагматичні, як гуманістично-ціннісні міркування.

Однак у неоліберальному контексті риторика “студентоцентрованості” продукує нові, специфічні смисли. Студентство починають порівнювати до клієнтської спільноти (а, як відомо, “клієнт завжди правий!”), навчання дорівнює споживанню, а робота професорсько-викладацького складу поступово перетворюється на “надавання послуг”. Вища освіта набуває вигляду фінансової інвестиції: ти вкладаєш кошти зараз, щоб отримати прибуток в майбутньому, всі позаприбуткові мотивації втрачають сенс.

За ринковою логікою викладацька позиція теж зазнає структурних змін: всі бачать, як погіршуються умови й оплата праці, знижується стабільність (короткострокові контракти і сумісництво виявляються для працедавців-

університетів набагато вигіднішими, ніж контракти довгострокові). Іншим чинником, що ускладнює ситуацію, є структурно зумовлена малоздатність професорсько-викладацького складу до опору, колективного захисту своїх трудових прав¹. І хоча в посполитій свідомості статус людини, що викладає в університеті, все ще за інерцією високий, пролетаризація цієї професійної групи, утім, вже давно стала ринковою реальністю, особливо у пострадянській вищій школі.

Ця тенденція має глобальний вимір, про неї багато й по-різному пишуть, включно з публікаціями, що виходять з позицій соціальної критики². Автор одного з таких досліджень Біл Ридингс виходить у своїх міркуваннях із засадничої ідеї, що університет “більше не пов’язаний з долею національної держави, тобто перестає виступати в ролі виробника, захисника й поширювача ідеї національної культури. ... Університет ... стає транснаціональною бюрократичною корпорацією” [Ридингс, 2009: с. 24].

Проте варто зауважити, що критика структурних трансформацій у системі вищої освіти, пов’язаних із посиленням корпоративізації та маркетинга, звучить з різних позицій. Критика “зліва”, риторика якої я цілковито поділяю, має виразну альтернативу у вигляді “ностальгії за епохою елітаристських цінностей і образом “науковця-джентльмена”, а в ринковій логіці, що захоплює університети, вбачає передусім загрозу названій елітарності [Гілл, 2013].

Критичне переозначення конвенційної моделі?

По-різному розцінюючи прагматичне наповнення болонських принципів, викладачки й викладачі українських вишів надають їм нових, значущих для них особисто, смислів. Це яскраво засвідчила, наприклад, дискусія під час круглого столу “Смислові перспективи навчання / вивчення соціології”, що відбувся 18 жовтня 2013 року в рамках II Конгресу соціологічної асоціації України у Харкові. Мої подальші роздуми над цією темою значною мірою апелюватимуть до основних ідей цього обговорення.

Перше важливе спостереження за дискусією показує, що проліферація риторики “студентоцентрованої освіти” відбувається в українській освітній системі в різний спосіб. Але спільною є риторика новизни й відходу від звичного, усталеного: нетрадиційні методи, діалогічна освіта, суб’єкт-суб’єктний підхід — і взагалі “не таке” навчання. Усім присутнім добре зрозуміло, що йдеться про відхід від класичної дидактики механічного трансферу знань від компетентних (викладацтва) до некомпетентних (студентства). Структурно цей перехід може бути описаний через зміни у статусах акторів: викладацька позиція вже не розглядається як абсолютно компетентна і авторитетна, а студентська — як некомпетентна, проте позитивно вмотивована вчитися і вдячна за отримані відомості й вироблені навички.

¹ Цій темі присвячено низку публікацій у журналі соціальної критики “Спільне” (Режим доступу: <http://commons.com.ua>). Шукати за тегами “університет”, “неолібералізм”, “освіта” та ін.

² Див., напр.: [Ридингс, 2009; Ferguson, 2012 та ін.].

Тоді обидві з названих позицій символічно стають ніби нарівні щодо знання: широко відома риторика “педагогіки співробітництва” якраз і означає партнерську співпрацю студентства і викладацтва над предметом вивчення чи дослідження. За такої інтерпретації “студентоцентрованість” починає означати нову локалізацію повноважень у навчальній ситуації, переміщення студентства в той “центр”, що його в традиційній освітній моделі посідає професура.

Викладацька спільнота творчо інтерпретує “студентоцентровану” модель згідно із гуманістичними цінностями й відповідним чином експериментує із методами та технологіями. Саме в соціологічній спільноті Харківського національного університету вже зо два десятки років творчо й різнобічно розпрацьовується тематика “нетрадиційного” викладання соціології [Ковалева и др., 2001], яка цілком може бути поійменована “студентоцентрованою”. Пошук нових методів викладання обґрунтовують “завданням залучення студентів у нову галузь знань та нову професію, якою на початку 1970-х років в СРСР була соціологія, і вона мала бути перш за все привабливою та цікавою для аудиторії” [Сорока, 2013].

Утім, з аксіологічної перспективи цей перехід до “нової” освітньої моделі не є завжди однорідним, бо може ґрунтуватися на цілому спектрі різних цінностей. Аналізована мною дискусія власне й показала кілька фрагментів цього спектра. Важливо, що окрім неоліберально-прагматичних (“ефективна підготовка професійних кадрів, конкурентоспроможних на сучасному ринку праці”), адаптивних (“в епоху інтернету вже неможливо навчати по-старому, отже, мусимо перебудовуватись”) і загальногуманістичних звучать також інші ціннісні пріоритети.

Для частини викладацтва соціогуманітарних дисциплін значущими є ідеї рівності й соціальної справедливості, із соціологічною імплікацією їх у зміст та форму освіти. Ця позиція передбачає чітке та критичне розуміння викладацької позиції як “місця влади”, прямої і дискурсивної. Відповідно, критично налаштоване викладацтво переосмислює традиційні освітні ролі не просто як застарілі, але як процеси маніфестації й відтворення влад, а потім намагається трансформувати освітній простір таким чином, щоб уповноважити студентство. Підґрунтя такої філософії освіти становлять як загальногуманістичні цінності прав людини, так і особлива увага до типових та взаємно переплетених форм соціальних нерівностей за ознаками статі, раси, класу, віку, сексуальної орієнтації тощо.

Отже, перехід до нових форм освітніх взаємодій, попри розмаїття назв, може також виявляти певний спектр ціннісних підвалин. І тоді реальні практики й освітні ситуації, що на перший погляд виглядають однаково “студентоцентрованими”, набувають різних смислів і можуть спричинити-ся до різних результатів і наслідків.

Як це виглядає на практиці?

Кілька років тому я дістала змогу на власному досвіді пересвідчитися в тому, що ідея децентрації влади в аудиторії й уповноваження нею студентства складніша для осмислення і практичного втілення, ніж здавалося

на перший погляд. Попри безперечну ідеологічну значущість, вона має свої обмеження, а відтак може породжувати новий шерг проблем і викликів. Описаний далі випадок трапився із курсом “Вступ до гендерної теорії” для студентства соціологічного факультету.

На той час я орієнтувалася у своєму викладанні на головні принципи феміністичної педагогіки, а саме:

- (1) реформування студентсько-викладацької взаємодії, перехід від менторства до партнерства;
- (2) уповноваження студентства внаслідок перерозподілу влади;
- (3) побудова спільноти, тобто партнерське навчання через взаємодію та діалог;
- (4) надання цінності індивідуальній точці зору, надання “права голосу” всім, хто навчається;
- (5) повага до розмаїття індивідуального досвіду, що розглядається як центральний компонент навчального процесу;
- (6) підважування (проблематизування) традиційних поглядів, тобто усвідомлення політичного та соціального підґрунтя теорій, досліджень, викладання [Webb et al., 2002; p. 68].

Курс розпочався добре, проте вже після кількох занять наша взаємодія ускладнилася і навіть перейшла у кризу. Після того, як група усвідомила, що кожній “індивідуальній точці зору” надана не менша цінність, ніж моїм думкам, наше спілкування забуксувало в очевидній розбіжності позицій.

“Я не вважаю себе упослідженою як жінка, якраз навпаки, радше привілейованою”, — говорить студентка на заперечення моєї тези про гендерну нерівність як глобальний вимір суспільства. “Моя мама адвокатка, а бабуся до пенсії очолювала фабрику. Вони обидві зробили прекрасну кар’єру, й анітрохи не дискриміновані у своїх професіях!” — упевнена інша. Юнаки спочатку скептично хмикають і намагаються поменше висловлюватись в аудиторії, але на моє пряме запитання зрештою видають на-гора традиційний набір біодетерміністських сентенцій про “природне призначення статей” і про те, що в сучасному суспільстві саме чоловіки є найбільш експлуатованою й упослідженою соціальною групою. “Така моя думка!” — наполягають вони, і за мною ж запровадженими правилами гри я мушу прийняти цю думку і поважати її, незважаючи на те, що увесь мій курс з гендерної теорії прямує з цього моменту коту під хвіст.

По-друге, моє дотримання феміністично-педагогічної ідеї “поваги до розмаїття індивідуального досвіду” викликало, як наслідок, щільний потік оповідок із власного життя, а також переказування історій із телевізійних ток-шоу та інших медійних джерел. Мої акуратні спроби впорядкувати цю масу і перевести обговорення у площину аналізу та узагальнень терпіли поразку за поразкою: студенткам і студентам вочевидь було менш цікаво і комфортно аналізувати порівняно із розказуванням, а коли я захочувала їх до певних висновків, дискусія розгорталася за типовим сценарієм: “Але ж я знаю протилежний приклад!” Узагальнення не вдавалися, бо на всі факти знаходилися контрфакти. Схоже, моя аудиторія увійшла у смак свого упов-

новаження, почувалася найкраще в дискусіях зі мною і моїм знанням, що поступово набирали ознак протистояння. Це і справді було схоже на глухий кут.

Мушу із соромом зізнатися, що цей курс я провалила. Кульмінацією стресу став залік, для якого я запропонувала написати аналітичне есе. Після описаних вище дискусій годі було сподіватися, що студентство перейде до інакшого типу риторики — так воно і сталося. Студентки і студенти щиро не розуміли, чому їхнє письмо отримує низькі бали, бо, мовляв, “це і є моя думка!” Мені нічого не лишалося, як спустити курс “на гальмах” і поставити залік усім, зробивши кілька невдалих спроб удосконалити їхнє письмо. Студентство затаїло образу на мою, як на їхній погляд, непослідовну і несправедливу викладацьку поведінку, а я пішла над своєю поведінкою думати.

Я почала розуміти, що сталося, і отримувати відповіді на свої питання лише за кілька років, у процесі глибшого дослідження феміністичної педагогіки та квір-педагогіки. Лише згодом прийшло усвідомлення, що в тій травматичній історії мала місце певна невідповідність запланованого змісту й запропонованих викладацьких методів. Вони увійшли в суперечність, зруйнували навчальний процес і призвели до провалу курсу. Те, чого мені бракувало тоді, — це радикальні викладацькі підходи, які б відповідали радикальному змістові запропонованого курсу.

Що радикального в радикальних педагогіках?

Якщо поняття “радикальні” викликає в когось асоціації з екстремізмом, то мушу пояснити, що це не універсальне потрактування: словосполучення “радикальне викладання” або “радикальні педагогіки” є усталеними в західному освітанстві. Наприклад, часопис “Radical Teacher” виходить у США з 1975 року й позиціонує себе як: “соціалістичний, феміністичний та антирасистський часопис, присвячений теорії та практиці викладання. Створений для тієї частини викладацької спільноти, хто працює в напрямку демократичного процесу, миру та справедливості. Досліджує причини нерівностей, тим самим сприяє прогресивним соціальним змінам”¹.

На кінець 2013 року було випущено 95 чисел цього часопису, наповнених статтями про викладацькі практики в аудиторії та освітні політики, сконцентровані навколо проблематик ґендеру та сексуальності, обмежених можливостей, культури, глобалізації, приватизації, раси, класу та ін.

Для унаочнення, що редколегія вважає радикальним, наведу теми кількох чисел часопису “Radical Teacher”: “Репресії та спротив у вищій освіті” (вип. 77), “Викладаючи про ґендер та сексуальність” (вип. 66, 67), “Викладання і споживацтво” (вип. 55), “Викладання постколоніальних літератур в

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

епоху імперій” (вип. 82), “Викладаючи транс- [транссексуальність та трансгендерність] тематику сьогодні” (вип. 92) тощо.

Інше американське періодичне видання “Radical Pedagogy” виходить із 1999 року двічі на рік і є: “міждисциплінарним рецензованим академічним часописом, що присвячений аналізу викладання та навчання, а також інституціональних, політичних і соціальних аспектів освіти, які сприяють критичній педагогічній теорії та практиці. Особливо важливо для часопису розглянути ці проблеми в контексті гендеру, раси, етнічності, сексуальності, класу, простору і мови”¹.

Якщо простежити за вживанням концепту “радикальна педагогіка” у англійських публікаціях, можна помітити, що це радше парасолькове означення для цілої низки різною мірою теоретично обґрунтованих практик: “критична педагогіка”, “радикальна феміністична педагогіка”², “антиопресивна педагогіка”, “педагогіка спротиву”, “анархічна педагогіка” та ін. У Скандинавії сьогодні з’являються публікації з “педагогіки, критичної до нормативності” (*norm-critical pedagogy*). Одна з найбільш відомих книжок, присвячених радикальному антигомофобному викладанню, не випадково має назву “Troubling Education”, що означає: радикальне викладання знепокоює, збурує, позбавляє сонної умиротвореності й примушує інтенсивно переживати й думати [Kumashiro, 2002].

Радикальність цих підходів, різних за назвами й дещо відмінних за фокусом чи теоретичним підґрунтям, полягає в кількох важливих тезах, спільних для всього вищезазначеного. Світ несправедливий і пронизаний багатомірними нерівностями, деякі групи в ньому привілейовані за певними ознаками, а інші — упосліджені. Це по-перше.

По-друге, подолання несправедливості в радикальних педагогіках убагачують не через покращення життя чи підвищення статусу субординованих груп (робити їх видимими і чутними, доводити їхню рівність до привілейованих), а через соціальну критику самої системи та її інститутів. У цьому сенсі радикальні педагогіки спираються на соціальну критичну теорію й доводять, що всі соціальні інститути засадничо використовують на свою користь, відтворюють і примножують усі спектри нерівностей — расизм, сексизм, класову нерівність, гетеронормативність, ейджизм і т.д.

Радикальні педагогіки мають на меті сформувати у студентства критичний погляд на суспільство і соціальні інституції, навчити бачити нерівності, приховані за науками, здоровим глуздом, традиціями, мораллю тощо. Мета-максимум — мотивувати молодь до такої суспільної діяльності, що змінює суспільство у бік більш справедливого.

Відповідно, радикальне викладання набуває сенсу (ба більше, часто виявляється єдиним можливим способом) тоді, коли:

¹ Режим доступу:

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

² Варто прояснити, що не будь-яку феміністичну педагогіку можна вважати радикальною; лише таку, що спирається на радикальну (конструкціоністську) феміністичну теорію чи квір-теорію.

- а) як викладачки або дослідниці ми стоїмо на позиціях соціальної критичної теорії, або постструктуралістських конструкціоністських візій щодо нерівностей;
- б) розуміємо студентство як людей, що вже мають досвід життя в суспільстві нерівностей, вже є результатом дії прямих і дискурсивних влад і є формованими як такі, що мають ідентичності, тобто належність до соціальних груп за статтю, віком, класом, етнічністю, сексуальністю тощо;
- в) ми готові деконструювати їхні наявні знання і працювати з цінностями.

Незнаття чи (як) спротив?

Оскільки радикальні педагогіки мають справу із досить “підривними” темами і викладацькими підходами, це спонукає всіх, хто залучений до процесу радикальної освіти, переосмислити, чим є знання і чим є протилежний концепт — назвемо його “незнаття” (*ignorance* англійською). Дослідниця Дебора Брицман, наприклад, розмірковує: “Чому для людини щось можливо помислити, а щось неможливо? Чому якісь теми (питання, тексти, приклади) ми включаємо у своє викладання, а інші — ні? Що за цим криється?”

Можливість відповісти на ці питання дослідниця вбачає у квір-підході¹. Квірувати своє викладацтво, за Брицман, означає усвідомлювати, відкривати, називати ці “непроговорювані чинники”, що витісняють певні знання або певні способи мислення за межі освітньої ситуації [Britzman, 2000]. Заохочуючи нас до такого самоаналізу, “квір-теорія пропонує освіті спеціальні техніки, щоб зауважити і побачити сенс у тому, що зникає з поля нашої уваги і не може бути вивчене” [Britzman, 1998: p. 214].

Для різних радикальних педагогік може бути евристично цінною та частина квір-освітнього теоретизування, що по-новому розглядає концепт “незнаття” порівняно із традиційними установками. В загальновідомих класичних освітніх підходах незнаття розцінюють як порожній простір, що має бути заповнений знаннями, а можливий спротив новим знанням — як негативну емоційну реакцію. Називають різні причини спротиву: втома, занадто складний (незрозумілий) матеріал, інші радше ситуативні психологічні чинники. Тоді педагогічна майстерність якраз і полягає в тому, щоб віднайти ефективні викладацькі та комунікативні стратегії, переключити негативні реакції на позитивні й досягти бажаного результату.

Однак квір-бачення пропонує зовсім інакшу інтерпретацію цієї самої ситуації. Наприклад, Сьюзан Луман вважає, що власне відсутність знань із певної теми може бути особливо корисною і продуктивною для такої освіти,

¹ Квір-педагогіка, або квір-підхід до викладання — це переосмислення освіти й відповідні експерименти в практичному викладанні, уґрунтовані у квір-теоретичній критиці ідентичності й нормативності, зосереджені навколо тематики статті, гендеру і сексуальності, але також такі, що аналізують нормативності в ширшій (інтерсекційній) перспективі. Див., напр.: [Плахотнік, 2013].

що має на меті радше проблематизувати “нормальний стан речей”, аніж переутвердити його. Але після того, як нові знання вже запропоновано, стан незнання перестає означати порожнечу, відсутність інформації. Це радше сигнал, що студентство вже має певні уявлення про предмет, які не узгоджені з новими знаннями, суперечать їм, а отже, породжують певний епістемологічний конфлікт. Наприклад, частина студентської аудиторії може демонструвати вперту необізнаність в теорії еволюції у випадку, коли вона вже має креаціоністські уявлення про світ, що вочевидь парадигматично не сумісні з еволюційною теорією [Luhmann, 1998].

Обидві дослідниці, Луман і Брицман, наполягають на інтерпретації незнання як особливої форми знання. Помічаючи й фіксує зони не лише студентського, але й викладацького незнання, ми можемо усвідомити щось дуже важливе або принаймні почати здогадуватися про наявні, проте ще не досить усвідомлені наші уявлення й установки. Ми також можемо очікувати, що якісь запропоновані нами нові знання стануть викликом або проблемою для студентства, примусять їх переосмислити частину буття чи навіть себе. Іноді їм доведеться “розучитися”, щоби навчитися: звільнитися від попереднього знання, щоби допустити в себе нове [Britzman, 1998; Luhmann, 1998].

У цьому сенсі квір-педагогіка, подібно до інших радикальних педагогік, вибиває з рівноваги, знічує, конфузить; часом вона вкидає у стресовий стан нерозуміння, відчуття неспроможності зрозуміти. Але саме такий стан, що в традиційній освіті прочитують як неуспіх, у квір-перспективі може стати передумовою глибоких інтелектуальних відкриттів. Навіть коли нам бракує відповідей, але ми переповнені питаннями, різночитаннями і різнотлумаченнями — це і є важливі передумови для нових можливостей.

Приклади й антиприклад радикального викладання

Пропоную розглянути предметніше, якими можуть бути радикальні (або не радикальні) викладацькі дії в умовах вищої освіти.

1. Уявіть собі, що на початку нового курсу викладачка знайомиться зі студентською групою і просить називати її нетипово для пострадянських вишів — не на ім'я та по-батькові, а на ім'я. Цей вчинок може нести в собі різні смисли й по-різному пояснюватись викладачкою. Окрім того, вона¹ може пропонувати різні варіанти трактування своїх дій для себе і для інших (студентства, колегинь та колеґ, адміністрації)².

Припустімо, що пояснення цього вчинку озвучується через ідею “більш егалітарних стосунків”, символічного “скорочення дистанції” між

¹ Мій приклад насправді не є гендерно-специфічним і стосується чоловіків-викладачів тою самою мірою, що й моїх та їхніх колегинь. Проте щоб подолати мовний андроцентризм і водночас не переобтяжити текст, я говоритиму далі лише про викладачок.

² Відмову обговорювати свою пропозицію зі студентством ми не будемо розглядати, оскільки це відкрита маніфестація влади, посилення авторитарності у викладанні, тобто все те, чому радикальна педагогіка засадничо опонує.

викладацькою і студентською позиціями. Вочевидь, така риторика асоціюється як із ліберально-демократичною ідеєю соціальної справедливості та прав людини, так і з неоліберальною візією університету як установи, що надає специфічні послуги тим, хто їх “споживає”, тобто студентству. Обидва варіанти пояснень зумовлюють меншу авторитарність і більшу егалітарність у студентсько-викладацьких стосунках, а отже, перехід на однаковий тип іменування якраз і може виступати важливим кроком до егалітарності.

Однак вказані вище мотиви допускають також інші варіанти звертання в аудиторії, ніж лише “на ім’я”: з таким самим успіхом викладачка може домовитись із групою, що всі називають усіх на ім’я та по батькові, або всі використовують лише вигадані імена (нікнейми), така стратегія поширена у вивченні іноземних мов. Принцип більшої егалітарності спрацьовує, а отже, сам тип найменування не має великого значення, головне, щоб він був однаковий для всіх — викладацтва і студентства. Ця викладацька ініціатива, безумовно, є емансипативною й уповноважувальною для студентської спільноти, проте навряд чи є радикальною.

Уявімо продовження цієї ж ситуації, коли називання “на ім’я” виголошується принциповим і це обґрунтовують на засадах наслідування європейських та (або) американських традицій. Якщо це відбувається в межах курсу з відповідних мов, літератур чи історій (наприклад, англійська мова чи історія Франції), то нюанс із називанням може виглядати логічним, бо він закономірно поєднаний із загальним змістом навчальної дисципліни. Але ця викладацька “родзинка” може виглядати проблемною для інших навчальних предметів чи, принаймні, не спрацювати, викликати нерозуміння або навіть спротив аудиторії (мовляв, наші національні традиції інакші). Незалежно від того, як саме складеться ситуація у класі і яким чином можливі заперечення й конфлікти будуть розв’язані, цю практику також навряд чи можна назвати радикальною.

Тепер, нарешті, спробуймо поміркувати про наведений приклад з позицій радикального викладання. По-перше, ця ситуація так чи інакше мусить стати предметом обговорення у класі: уникнути цієї розмови, обмежитись лише “констатацією правила” не можна. По-друге, радикальним жестом у цій дискусії виглядатиме деконструкція “називання” як соціального дійства, що маніфестує владу. Цікаво було б обговорити зі студентством: хто називає й кого називає? Як прямі та дискурсивні влади зашиті у способи іменування? Яким чином через називання можна привілеювати особу або групу чи, навпаки, субординувати?

Відмова від називання по-батькові може стати предметом іншого радикального розслідування, а саме радикально-феміністичного. Чому люди в нашій частині світу носять ім’я саме батька, а не матері? А чий прізвища вони мають? Яким чином гендерні дискурсивні влади легітимовані через культурні традиції іменування людей? І так далі¹.

¹ Ще один важливий момент, що його пов’язують з феміністичними та іншими радикальними педагогіками, становить ідея важливості обов’язкового запам’ятовування студентських імен викладачкою. Це окремішня розмова, яка вже розпочалася в західній освітній системі (див., напр.: [Golden, 1998]) і ще чекає на рефлексії — в пострадянській освітній системі.

Звичайно, така дискусія час від часу наражається на студентський спротив, активний чи пасивний, адже підважуються самоочевидні й узвичаєні, а також часто ціннісно забарвлені речі. Але спротив аудиторії сам по собі не є надійним індикатором радикальності. *Першочергове значення мають радше теоретичні засади викладання, ті епістемологічні схеми, що їх пропонують студентству. Нагадаю, радикальними є конструкціоністські та постструктуралістські візії соціальної дійсності, фокусовані на аналізі й де-конструкції влад.*

2. Інший приклад я можу навести завдяки розмові з Маралі Мейбері, професоркою Університету Південної Флориди після візиту на її заняття, а також після ознайомлення з однією з її статей [Mauberger, 1998].

Робота в малих групах є вже досить поширеним викладацьким засобом, особливо ефективним під час практичних чи семінарських занять. Студентство об’єднується в групи по кілька осіб для виконання певного навчального завдання у класі чи поза ним. В англійській літературі цей засіб відомий під назвою “навчання через співпрацю” (*collaborative learning approach*), а в українській, наприклад, “як кооперативне навчання” [Пометун, Пироженко, 2004: с. 27].

Примітно, що його смислову значущість інтерпретують по-різному. В пострадянських публікаціях наголос зазвичай роблять на ефективнішому навчанні через підвищення інтересу й відповідальності, а відтак вмотивованості [Гусаковский и др., 2004]. Один з підручників з педагогіки за свідчує:

“Кооперативне навчання відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями високих результатів засвоєння знань та формування вмінь” [Пометун, Пироженко, 2004: с. 19].

Західні джерела частіше виносять на перший план ідею уподібнення навчальної ситуації до розв’язання реальних завдань у бізнесі чи на виробництві, що зазвичай вимагає не індивідуальних рішень, а саме командної роботи. Неважко помітити, що підставовою цінністю для такої організації навчання виступає вже згадувана на початку цього тексту неоліберальна парадигма “якості професійної підготовки”. Людина, що не лише демонструє добрі знання зі свого фаху, а й також засвоїла навички роботи в команді, має вищі кредити на ринку праці.

Хоч би що там було, а перелічені зиски від кооперативного навчання варті того, щоб збагатити свій викладацький репертуар цим інноваційним і цікавим засобом. Понад те, кооперативне навчання вочевидь відповідає кільком важливим принципам феміністичної педагогіки, які я цитувала вище, наприклад, “партнерське навчання через взаємодію й діалог”, “надання права голосу всім, хто навчається”, тощо [Webb et al., 2002: р. 68]. То чи можна його вважати радикальним?

Відповідь на це питання, на думку Мейбері, лежить в епістемологічній площині й суціль залежить від питання, чи ставимо ми за мету проблематизувати знання і оприявнювати розподіли влад, що стоять за науками. Якщо

таке завдання не стоїть і ми у своєму викладанні пропонуємо знання в якості істинного, але не звертаємо своєї та студентської уваги на владні механізми його конструювання, цю педагогіку можна назвати “соціально репродуктивною”, але не радикальною [Mayberry, 1998: p. 444].

І навпаки: якщо робота у групі обов’язково продукує рефлексію над соціальними механізмами створення знань і дисциплінарних полів (наук) та їхнім впливом на соціальні практики, а також рефлексію над власне процесом групового обговорення (як відбувався розподіл і рух влад в групі? Чому? Які соціальні чинники діяли?), тоді можна говорити про радикальність цього навчального засобу. Тоді це стає радикальною педагогікою.

Викладацтво завжди має вибір — як саме організувати навчальну роботу в класі, яких смислів їй надати і до яких цілей спрямувати. Але слід по-всякчас пам’ятати, що “акт вибору педагогік ніколи не позбавлений політичності” [Mayberry, 1998: p. 444].

3. Важливою передумовою успіху радикальних педагогік є когерентність, взаємоузгодженість змісту і форми, наповнення курсу і засобів його викладання. В основі цієї тези лежить концепт “прихованого навчального плану”, вже досить ретельно опрацьований в критичних педагогіках¹. Послідовне радикальне викладання можливе як кумулятивний ефект радикального змісту (теорії) та радикальних педагогічних методів (практики). Тільки тоді відкритий зміст курсу і приховані дискурси є спрямованими в один бік і узгодженими між собою, відповідно за дотримання цих умов можна сподіватись на ефектне й ефективне викладання.

Спробую продемонструвати вищесказане на двох реальних “антиприкладках”, що зустрілися мені під час дослідження, яким чином в українських вишах викладають курси із гендерної теорії [Mayberry, 1998: p. 444]².

Перша ситуація виглядає так: навчальний курс “Основи теорії гендеру” в одному з університетів закінчується екзаменом у вигляді стандартизованого закритого тесту. Можна “винести за дужки” дискусію про те, чи взагалі релевантний такий засіб оцінювання щодо соціогуманітарного знання (особливо, якщо він є єдиним засобом, а не поєднується з іншими). Але й тоді названий випадок показує суттєву несумісність засобів контролю (строго конкретних, націлених на запам’ятовування “правильних відповідей” без можливості сумнівів та обговорення) і змісту курсу, що за задумом мав би навчати критично думати й аналізувати. Ба більше, фінальний екзамен у вигляді тесту починає домінувати над змістом, визначати основні смисли й акценти, диктувати наповнення знань і загальну атмосферу.

¹ Базові уявлення про “прихований курикулум” можна отримати зі статті: [Ярская-Смирнова, 2000]; більш специфічні дослідження “прихованого курикулуму” в царині вищої освіти опубліковані переважно англійською, напр.: [Margolis (ed.), 2001].

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

Хоч би якими прагматичними чи іншими міркуваннями обґрунтовували доцільність саме такого контрольного засобу, дискурсивно “екзамен-тест” вбиває критичний потенціал курсу, зводить його нанівець. Студентство, підкоряючись викладацькій владі, налаштоване на запам’ятовування і відтворення замість мислення.

Інший приклад трапився на курсі, де гендерна проблематика є складовою ширшої теми прав людини. Викладачка загалом компетентно і добро-совісно ставиться до своєї роботи, але при цьому відкрито демонструє особистий скепсис щодо громадського активізму. Ситуація загострилася, коли одна зі студенток оголосила про свою участь в акціях правозахисної групи, а викладачка публічно піддала цю діяльність саркастичній критиці. Тим самим студентській спільноті дискурсивно повідомили, що від неї очікують суто теоретичних знань, але ні в якому разі не застосування цих знань на практиці.

До порівняння: програми з жіночих та гендерних студій у США часто пропонують студенткам зорганізувати і провести якусь подію для університетської громади чи місцевих спільнот як залікове завдання з курсу. Це можуть бути виставки, круглі столи чи семінари, але також флешмоби, марші, стикер-кампанії та ще багато іншого, що можна узагальнити словом “активізм”. Тобто ситуація, коли студентство пов’язує отримані в університеті знання із практичною діяльністю, виглядає закономірною і важливою частиною освіти. В такій побудові курикулуму форма і зміст навчання взаємно узгоджені, не суперечать, а навпаки, підсилюють одне одного.

Замість висновків: освіта, влада і свобода вибору

Радикальні педагогіки можуть поставати у різних контекстах і під різними назвами, при цьому спільним лишається їхнє теоретичне підґрунтя (соціальна критика) й політичне забарвлення. Вододілом, що чітко відділяє радикальні педагогіки від будь-яких інших форм традиційного чи “студентоцентрованого” викладання, є позиція стосовно влади: лише критичні (з радикальними включно) підходи ставлять питання про владу у центр викладання і дослідження. Від викладацтва це вимагає не лише відповідним чином реформувати зміст курсу і методи роботи, а й постійно рефлексувати над своєю діяльністю і загальним перебігом подій у класі — знову ж таки, через оптику влад. Вище в цьому тексті я намагалася показати, як це може виглядати практично.

Проте великою помилкою було би вважати, що радикальні педагогіки спроможні вилучити владу з освітнього простору, встановити рівноправ’я і соціальну справедливість. Безумовно, останнє є їхньою метою, втім радше як напрямок, аніж реально досяжний стан. Повне усунення влади неможливе, за теорією Фуко, оскільки сучасні влади мають здебільшого дискурсивний характер, а місце влади — порожнє:

“Влада — це і не позиція, і не надбання; вона взагалі не є якоюсь “річчю”. З нею не можна “покінчити”, як з якоюсь віджилою ідеологією. Влада — це водночас і творча, і руйнівна сила. Вона тісно вплетена в полотнище нашого життя. Це оболонка наших взаємин і стрижень наших інституцій. І вона настільки вросла в наше життя, що стала якнайменш помітною для тих, хто якнайбільше наділений нею” [Кімел, 2003: с. 145].

Фуко також звертав увагу на те, що дискурсивні влади не є репресивними: “там, де вона [дискурсивна влада] діє, вона виконує роль безпосередньо продуктивну” [Фуко, 1996: с. 193]. Саме освіта, на думку Фуко, і є одним з найяскравіших прикладів продуктивності дискурсивних влад за посередництва соціальних інститутів: вона соціалізує людей, продукує робочу силу для різних галузей, формує громадян і громадян, конструює їх як суб’єктів, надає їм ідентичностей. При цьому влада є осердям освіти, її віссю і рушійним механізмом.

Тому в термінах фукіанського підходу радикальні педагогіки роблять ніщо інше, як оприявнюють влади, роблять їх видимими, розхитують, деконструюють. Це вже чимало, оскільки є важливою передумовою для практик індивідуального та особистого спротиву. А ті форми “студентоцентрованої” освіти, що не є критичними, що лежать за межами переосмислення влад, роблять не що інше, як укріплюють існуючі владні розподіли, вуалюють їх через оприроднення чи інші раціоналізації.

Наприклад, якщо освіта погоджується із неоліберальною моделлю і готує студентство бути якомога краще пристосованими до сучасного ринку праці, тим самим вона сприяє укріпленню суспільного статусу кво, відтворює і зміцнює наявні владні розподіли. І навпаки, радикальний підхід заохочує студентство до критики чинної моделі суспільства, пропонує аналітичний інструментарій для такої критики і тим самим виконує субверсивну, підривну роль щодо існуючої системи.

Однак ще однією великою помилкою було б думати, що вибір між критичними і “некритичними” педагогіками є рівнозначним. Це зовсім не так, бо різні теорії по-різному дислоковані в академічному середовищі. Очевидно, що критичні педагогіки, так само як і критичні соціальні теорії, посідають сьогодні радше маргінальні позиції, порівняно з тими, що суголосні із “культурною гегемонією” (А.Грамші). Тому вибір на користь критичної позиції — це протидія головному потокові (“мейнстріму”), що потребує незмінно більших зусиль, ніж культивування лояльності до системи.

Нарешті, хибно думати, що цього вибору можна уникнути, обравши позицію нейтральну, неупереджену. Адже “тексти і знання постають не у вакуумі, а в середовищі, прокресленому владними гендерними векторами (дискурсами). Ці вектори непомітно насаджують оцінкову рамку, логіку, мову, образи і впливають на отриманий результат (тексти, висновки)” [Маерчик та ін., 2013: с. 75].

Відповідно, коли ми відмовляємось аналізувати владу, ми несвідомо рухаємось вздовж наперед визначених (культурно-гегемонних) век-

торів. І навпаки, тільки свідомо обрані критичні стратегії (мислення, писання, викладання) можуть запобігти потраплянню в дискурсивні пастки влади.

Джерела

Гусаковський М.А. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковський, 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://cisr.ru/news/queer-pedagogy>.

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

Ковалева І.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>.

Маєрчик М. Гендер для медій : підруч. із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / за ред. М. Маєрчик, 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. Виклики 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.