

Е.В. Палей

## УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В КОНТЕКСТЕ ДИСКУРСА ВЛАСТИ-ПОДЧИНЕНИЯ\*

Ивановский государственный химико-технологический университет  
Email: ev-paley@mail.ru

*В статье автор обосновывает присутствие элементов дискурса власти-подчинения как неотъемлемых компонентов образования, выявляет специфику университетского образования как мягкого дисциплинарного пространства, базирующегося на ценности знания и нормах научного сообщества, а также указывает на тенденцию формализации властных отношений и легитимацию произвола в условиях релятивизации системы ценностей.*

**Ключевые слова:** образовательное пространство, университет, дисциплинарное пространство, властно-знаниевые отношения, формы подчинения, познавательный статус студента и преподавателя.

Одна из базовых аксиом, лежащих в основе образования и делающих возможным существование единого образовательного пространства, – убеждение, что образование признается процессом, общественно организованным и целенаправленным. Поскольку формы такой организации бывали довольно жесткими, образы власти и насилия достаточно долго сопровождала споры об образовании. Современные исследователи в своей критике нередко указывают на «овеществление» субъекта образования, его обезличивание, превращающее его в легкий объект внешних манипуляций. При этом подчеркивается, что способность образования к «овеществлению» людей базируется на власти и лишь усиливается современным проектным и менеджерским мышлением, рассматривающим человека как «ресурс решения социальных задач», выступающих в качестве «отчужденных нормативов» [4, с. 16, 11]. Увы, писать об этом как о типично современной тенденции некорректно. Проблема в том, что отношение подчинения (употребим этот термин) заложено в самой сути образования.

Прагматика любого преподавания построена на негласно принятой истине о различии в уровне подготовки обучающегося и обучающегося. Мы уже указывали, что решающее значе-

ние для системы ценностей образования имеет различие познавательного статуса субъектов образования [3, с. 270]. В образовании всегда присутствует существенное различие в степени осведомленности обучающихся и обучаемых, а иначе нет смысла говорить именно об «образовании». В отношении университетского образования человек не просто фиксирует какой-то познавательный недостаток, а свое осознанное незнание с целыми отраслями знаний, имеющими для него потенциально судьбоносное значение. Половинчатость познавательного статуса ученика и студента заставляют его обращаться к авторитетным источникам, в роли которых выступают педагоги и учебники, олицетворяющие власть. Необходимость присутствия исследовательского момента в университетском образовании, широкое распространение интерактивных методик обучения не может полностью исключить факт неспособности любого обучающегося субъекта к подлинной критике достоверности получаемых знаний в силу его недостаточной осведомленности (как еще не получившего все необходимое) в данной сфере.

Тема подчинения неизбежно ставит проблему университетской свободы. С одной стороны, университет никак не ассоциируется с властью и насилием. Но тема подчинения все-же встроена в существование университета: она может быть раскрыта как существование дисциплинарных практик внутри образовательного про-

\* Статья подготовлена при поддержке проекта РГНФ №15-03-00833 а.

странства (что актуально для любого образования, а поэтому особенно интересно в отношении такого свободного учреждения, как университет). Обсуждая иерархичность образовательных взаимодействий, нельзя не вспомнить М. Фуко и его семиотику дисциплинарного пространства. Относим ли университет к описываемому им типу институций?

Приведем несколько конкретных характеристик дисциплинарного пространства, перечисляемых М. Фуко: распределение тел, должностей, рабочего времени, принуждение к четко определенным занятиям, введение повторяющихся циклов [5, с. 211, 218]; вовлеченность во временные серии, определяющие уровень и ранг [5, с. 232-233]. Разве трудно увидеть в этом знакомый «механизм обучения, надзора, иерархизации и вознаграждения»? Приведенные выше схемы принуждения слишком удобны и потому универсальны, чтобы отказываться от них в столь привилегированных заведениях, как университет. Причем избранность заведения только прибавляет им «дисциплинарности». Исследователи указывают, что главными «виновниками» дисциплинарной организации в университете являются сферы преподавания и воспитания [2, с. 261], в то время как сфера научно-исследовательская в противоположность преподаванию может себе позволить оставаться менее организованной и фрагментированной [1, с. 61-62].

Сам факт присутствия в университете вовлекает студента в круг определенных действий, форма и продолжительность которых выступает в качестве необходимости, одновременно обучая, развивая и воспитывая. Замкнутость университетского пространства, временная регламентация на уровне конкретного занятия и всего процесса обучения, строгий учет достижений каждого студента и преподавателя, – «микрופизика власти» в университетской практике прослеживается во-многом. Экзамен и иные формы оценивания – типичные элементы процедуры власти в университете. Профессиональный рост студента выражается в его дисциплинарном росте как переходе на более высокие ступени обучения. Ступенчатость уровней образования, где на другой курс нельзя перейти, не закончив предыдущие; и никакие реальные «пролонгации» сессии не отменяют эту неизбежность (у М. Фуко это обозначается как «экономика приостановленных прав» [5, с. 18]. Учебное расписание и учебный план выступают как воплощение комбинации сил, где видна занятость всех и согласованность всего механизма обучения. Дисциплина устанавливает и принцип постоянно возрастающего использования времени, точнее – его исчерпывания. Сегодня это выражается в серьезной интенсификации деятельности

как студента, так и преподавателя (М. Фуко: «использовать, как если бы время было неисчерпаемым» [5, с. 224]). В отношении первого эту функцию выполняет все возрастающее количество самостоятельной работы, во втором – методическая и бюрократическая загруженность вкупе с возрастающими требованиями научной активности, превращающих преподавателя в «сознание-носителя эффективной деятельности».

Дисциплинарная распределительность касается не только людей, но и преподаваемых в университете предметов. Существует иерархия, обусловленная явно или неявно признанной значимостью различных наук и соответствующих им учебных дисциплин. Она легитимирована официальными документами (например, перечнем приоритетных направлений развития науки и технологии), но не менее эффективным является диктат иерархии, заложенный в систему составления учебных планов и программ (конкретно: в их последовательности, распределении по курсам, определении на них большего объема часов на изучение, более серьезных форм итогового контроля и т.п.). Вся совокупность этих незримых для студента факторов создает представление о ценностной иерархии дисциплин и заставляет соответствующим образом строить свое поведение (распределять степень внимания, временные и интеллектуальные усилия) в отношении к ним. Администрации вузов и факультетов нередко прибегают к такой форме искусственного «обесценивания» отдельных «лишних» дисциплин (среди которых в технических университетах чаще оказываются гуманитарные) и в целях проведения более жесткой финансовой политики.

Таким образом, университет обладает некоторыми чертами школьно-казарменного дисциплинарного пространства. Несмотря на многочисленные изменения в системе взаимоотношений субъектов образования, стратегические позиции студента и преподавателя остаются неравными. Но чрезвычайно важно то обстоятельство, что указанные черты формируют лишь второстепенные принципы подчинения, а наиболее значимые иерархии, задающие режим функционирования университетской жизни, формируются в иных сферах и иными дискурсивными практиками, находящимися в пространстве научно-познавательном; пространственно-временная и деятельная система координат университета возникает на линии «изучение-исследование». Поэтому университет представляет собой очень специфическое мягкое дисциплинарное пространство со своими нетипичными формами подчинения.

В университете значительно важнее позиция равенства между студентом и преподавателем

в этическом плане. Университет не позиционирует себя и не воспринимается пространством власти. В общественном сознании университет – это прежде всего не школа в ее организационно-дисциплинарном виде. Некое противопоставление школы и высшей школы определяется не только уровнем передаваемых там знаний, но и присущей последней свободой обучающихся и обучающихся. Преподаватель выступает скорее направляющей силой познавательного процесса, который обязательно должен быть разделен со студентом. «Учить» и «преподавать» – это обозначения своего рода закрытого и открытого процессов, обладающих разной степенью должностования по отношению к субъекту образования.

Обучение в университете не является обязательным, это предмет сознательного выбора абитуриента. Студент приходит в университет, потому что он движим определенной мотивацией. Она определяет степень серьезности его намерений и степень включенности в различные виды университетской деятельности. Обучение в высшем учебном заведении – это право, а не обязанность. Так или иначе, студент является студентом, потому что он этого хочет (где последнее будет означать наличие каких-то значимых интересов).

Влажность университетской иерархии смягчается еще и тем, что возраст студентов позволяет включать в процесс обучения значительную долю рациональных оснований, доказательств и аргументов как в пользу содержания обучения, так и в пользу имеющихся норм и правил взаимоотношений внутри вуза. Отношения студента и преподавателя в значительной степени определяются неформальным консенсусом сторон, нежели четко зафиксированными уставом и иными нормативными документами (формы приветствий и обращений, характер задаваемых вопросов, время и место доступа к преподавателю, возможности и условия виртуального общения и т.п.). В университетском взаимодействии значительную роль играет требование равенства, усиливающееся по мере близости к окончанию учебы. В этих условиях самая прочная основа «власти» преподавателя – это его научная и педагогическая компетентность. Особенно это касается исследовательских университетов, где ученые ведут научную работу совместно со студентами. В университете положение обучающего всегда находится в пространстве критики.

С. Коллини очень четко сформулировал главное отличие школы от университета: «Студентов знакомят со способами исследования. За этим следует побуждение не воспроизвести их, а создать собственную работу» [2, с. 28]. Классическая дисциплинарность поведения базиру-

ется на практике воспроизведения – повторения. И в университете она присутствует в той части, которая касается выучивания основ, где есть скрытая и безличная обязательность, обусловленная самоценностью изучаемого. Рефлексивно-исследовательский элемент, присущий научному содержанию получаемых знаний, в университете разрушает строгость дисциплинарного отношения, углубляя не только сам предмет изучения, но и методы обращения с ним, наделяя тем самым процедуру изучения вариативностью, открытостью и непредсказуемостью. Действительно, «все начинания по систематическому пониманию того или иного частного предмета способны породить дополнительные рефлексии об ограничениях или предпосылках такого понимания», причем, чтобы достичь такого результата, постоянно выходить за границы частных знаний должны и студенты, и преподаватели [2, с. 87]. Таким образом, при видимых признаках «дисциплины» университетское существование делает акцент все же на значимости «свободы-равенства-братства», а подчинение существует как некоторая императивность в отношении к профессии – настоящей (у преподавателя) или будущей (у студента).

Серьезные различия от отрегулированного дисциплинарного пространства, безусловно, есть и на «телесном» уровне. Хорошим примером здесь служит символ университета – лекционная аудитория. В большом лекционном пространстве слушатели не структурированы, хотя визуально наблюдаемы. В традиционном ступенчатом полукруглом пространстве акцент – на выступающем лекторе. Это не соответствует паноптической схеме, так как смысл аудитории такого типа не столько в том, чтобы преподаватель всех видел, сколько в том, чтобы все видели и слышали его. Это пространство скорее имеет аналогию с театром, где студенты собираются буквально «вокруг» лектора, который представляет им свои профессиональные навыки, увлекая миром науки. Пожалуй, это самое яркое внешнее воплощение «средневековой природы» университета. Университетская лаборатория или библиотека, оставляя субъекта в замкнутом пространстве определенного числа предметов и побуждая его к определенному виду действий, тем не менее оставляют его свободным: в этих помещениях происходят «представление» мысли и экспериментального действия. Если прибавить к этому различные иные сохранившиеся ритуалы университетской жизни, то он оказывается слишком зрелищным в сравнении с «тихим принуждением» классной комнаты или казармы. И даже напрашивающееся сегодня актуальное сравнение кафедр с витриной (где преподаватель выставляет во всей красе одну из предоставляемых образова-

тельных услуг) не меняет дела: суть происходящего – не в контроле, а в демонстрации.

Современные требования к методикам преподавания еще более ослабляют элементы подчинения. Современная интерактивность обучения заставляет открывать критерии и процедуры оценивания. Это ослабляет власть преподавателя: студент получает в руки методику, которая делает его менее зависимым. Кроме того, сейчас в форме различных актуальных форм самопроверки появилась еще одна форма «равенства» – нечто подобное признанию себя образованным, которой не могло быть в классической системе образования, построенной по довольно жесткой иерархической схеме.

Мягкость дисциплинарного варианта высшего образования обусловлена тем фактом, что в нем важную роль (по-прежнему, несмотря на рост влияния техно-информационных и бюрократических механизмов) играет конкретный субъект, неустрашимый ни из научного поиска, ни из педагогического процесса. В классическом дисциплинарном пространстве он полностью теряет индивидуальность, растворяясь в совокупности материальных элементов и техник [5, с. 43]. И если педагогическая сторона деятельности университета все более подчиняется растущему обезличиванию, то сфера исследовательского пространства пока сохраняет установку на индивидуальный и нерядовой характер интеллектуального поиска. Здесь и кроется главная не-дисциплинарная иерархия университета, которой подчинено это пространство. Если следовать формуле М. Фуко, «нет знания, которое не образует отношений власти» [5, с. 42], то университет – это место, где подобное отношение должно быть самым крепким. Именно там ко всем иным формам власти прибавляется не просто власть, сформированная знанием, а власть знаний в чистом виде. Причем эта власть настолько сильна (и в силу значимости, и в силу сложившихся традиций), что даже организационно-управленческая сторона существования университета вынуждена ей подчиняться.

В фундаментальном исследовании системы высшего образования Б. Кларка неоднократно подчеркивается специфика сред, отличающихся «знанием-интенсивной» деятельностью. Он относит учреждения высшего образования к образцам «слабо связанных организационных систем» [1, с. 36], где существует «фрагментированный профессионализм» со слабыми связями множества профессиональных групп [1, с. 40]. Б. Кларк называет распределение легитимной власти в системе одним из важнейших элементов ее организации.

Как оценивается специфика распределения власти управления в университетах? Посколь-

ку особенности университета как организации определяются через ее связи с наукой, то закономерно отмечается присутствие особых форм авторитета, имеющих научное происхождение: это профессиональный авторитет эксперта, опирающийся на «стандарты профессии», который «основывается на знании, опыте и необходимости обеспечения условий, благоприятных для критики, творчества и научного развития» [1, с. 143, 148]. Показательно, что такие основания власти обуславливают существование нетипичных для современных бюрократических технологий управления форм. Так, указывается, что высшее образование характеризует «диффузия управления, даже в национализированных системах и при авторитарных режимах» [1, с. 30]. Сохраняется цеховой авторитет, коллегиальное профессиональное управление, персонификация власти [1, с. 142, 146]. Причем опора на стандарты профессии извне почти всегда выглядит крайне неубедительной. Поэтому экспертная автономия университетского сообщества сегодня вынуждена искать постоянные оправдания.

Но наряду с сохранением некоторых специфических традиций, актуальные тенденции все же двигаются в сторону формализации власти и управления высшим образованием. «Судьбоносным» в этом во многом стал 1968 год, когда «бюрократы победили профессоров». Идущий процесс усиления «дисциплинарности» сказывается на корпоративных устойчивых представлениях и системах ценностей. Исследователи отмечают, что «все большую важность приобретает обособление административных культур от культур студентов и преподавателей» [1, с. 117]. Оптимистично при этом, что кажущаяся монополия бюрократических или политических форм власти признается в некоторой степени иллюзорной: власть, базирующаяся на профессиональных критериях, «менее заметна... , но она действует постоянно и нередко бывает очень сильной» [1, с. 204]. Консерватизм высшего образования, по мнению Б. Кларка, имеет свои средства сдерживания, придающие ему устойчивость, поэтому при любых изменениях «на уровне базиса правят логика дисциплины, экспертизы и профессионализированного беспорядка» [1, с. 258]. По его мнению, сохранение в рамках системы высшего образования существенных элементов свободы и хаоса оправдано не чем иным, как практическими нуждами, а именно стремлением сохранить эффективность системы [1, с. 313]. Увы, такой рационализм не всегда прослеживается на уровне конкретных властных решений относительно деятельности отдельных университетов. Но Б. Кларк прав в том, что господство «неакадемических администраторов» на уровне высших органов управления образованием связано с отрывом их от ре-

ального развития системы [1, с. 189], которое и продолжает сохранять все указанные специфические и в чем-то архаические способы реализации власти на уровне конкретных межличностных и внутрикорпоративных взаимодействий и жить в условиях «легитимного беспорядка».

Представление об образовании как пространстве подчинения необходимо рассматривать еще и с позиций профессиональной этики, как один из важнейших аспектов взаимодействия преподавателя со студентом. М. Фуко отмечал, что учреждения дисциплинарного типа неизбежно воспринимаются как запятанные превышением власти [5, с. 175]. Это проблема ответственности за обучающихся – вероятно, главная, исходя из центральной цели всего образования. И не только как «вечная проблема» справедливости оценок, их обоснованности или субъективности. В образовательном взаимодействии (и в университетском тоже) существует сфера «превышения власти», вызывающая большой резонанс в ситуациях ее обнародования, имеющий важные социальные последствия. Это не только навязывание студентам преподавателями каких-либо идей или действий, это непрозрачность оценивания работы (скрытая форма иерархии), коллективная анонимность административных решений и т.п. Более того, нам кажется, что современные ценностные трансформации усугубили эту проблему.

«Классический профессор» не был последней властной инстанцией – Истина всегда была выше, не говоря уж о Боге средневекового университета. В современных условиях преподаватель вполне может возмнить себя «верховным судьей в вопросах познания», актуальная установка на относительный и операциональный статус истины ему в этом не сможет помешать. Получается, что классическая иерархическая система несла в себе больше явной власти (допуская в обязательном порядке момент критичности по отношению к знанию), а современная система практически легитимирует произвол в отношении к оценке знаний на уровне взаимодействия преподавателя и студента. Современная система располагает к произволу, так как растворяет ответственность в самой системе, тем самым снимая ее с конкретного человека: обучающемуся некому адресовать претензии за свое образование.

Таким образом, образовательное пространство университета включает в себя значительные черты дискурса власти-подчинения. Но в силу специфики научно-педагогической деятельности значимости, насыщающие это пространство, ис-

кажают его, делая мягким и внутренне более противоречивым. При всех особенностях, оно является механизмом воздействия на восприятие и поведение находящихся внутри него субъектов, его пространственно-временные особенности определяют горизонты познания и будущей профессиональной картины мира. Наличие и неустранимость скрытых механизмов подчинения по-новому высвечивает ценность свободы, приобретаемой в результате получения высшего образования. Она перестает быть неким «автоматическим» результатом, необходимо дополняющим формирование профессиональной картины мира (как это себе представляли деятели Просвещения). Образовательное пространство должно восприниматься не как сфера свободы, а как область наиболее тонкого и глубокого отыскания ее смысла, умения видеть различные ее аспекты. И результатом должно быть не обретение состояния свободы, а ее сознательное самоотрицание как симулякра. Наличие властно-подчинительного элемента в образовании неизбежно, создаваемая им иерархия высвечивает социальные основания образования. Подчинение оформляется, приобретая форму социального института. Поэтому имеющие глубоко внутреннюю природу познавательные и педагогические властные отношения со всех сторон поддерживаются «внешними» – общество очень желает получить не просто образованного субъекта, а субъекта с вполне конкретными качествами и характеристиками профессионального поведения, что часто выливается в проблему взаимодействия университета с государством и влияния последнего на внутри-университетскую жизнь. При этом важнее всего то, что подчинение знанию, дисциплинарному порядку и конкретному профессору существует для одной главной цели – образования (формирования) человека, в случае с университетом – профессионала.

#### *Список использованной литературы*

1. Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе. М.: ВШЭ, 2011. 360 с.
2. Коллини С. Зачем нужны университеты? М.: ВШЭ, 2016. 264 с.
3. Палей Е.В. Ценностный характер образования как познания // Известия высших учебных заведений. Серия «Гуманитарные науки». 2015. Том 6. Вып. 4. С. 269-273.
4. Попов А.А. Открытое образование: философия и технологии. М.: Либроком, 2013. 256 с.
5. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. М.: Ad Marginem, 1999. 479 с.

*Статья поступила 02.09.2016*

*Принята в печать 06.12.2016*