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

СОДЕРЖАНИЕ

«Вечность» академического сопротивления. Предисловие 5
А. М. Корбут

I. ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ 23

Академическое сопротивление студентов: обыденная практика и пустой концепт 25
А. М. Корбут

Логики осуществления и исследования студенческого сопротивления 38
Т. В. Тягунова

Сопротивление в вузе: перспективы дискурсного подхода 54
Е. А. Кожемякин, К. Ю. Королёва

О разумном основании академического сопротивления, или Как не следует преподавать 60
О. В. Сидоренко

II. КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ 67

Сопротивление студентов университета академической идентичности 69
Б. Бенвелл, Э. Х. Стокое

LES ÉTUDIANTS ATTAQUENT: анализ случая 88
А. А. Полонников

Особенности вербальных форм академического сопротивления студентов 103
М. Ф. Бакунович

Контексты обсуждения академического сопротивления: заметки «натуралиста» 107
Н. Д. Корчалова

Академическое сопротивление как бунт против авторитетов через призму психоанализа Э. Фромма 114
В. В. Короневич

III. ПРАГМАТИЗАЦИЯ 119

Академическое сопротивление (попытка определения): наблюдения в ходе одного исследования 121
В. А. Герасимова

«Студенческое сопротивление» как коммуникативно-эвристическая составляющая стратегий формирования современной социальной идентичности 132
С. А. Новиков

Наблюдение феномена академического сопротивления в группе учащихся 138
Б. А. Дробышевский

Проблемное поле формирования профессиональной ответственности студентов в вузе 143
В. Я. Кочергин

Сведения об авторах 155

Предисловие

«Вечность» академического сопротивления

Университет исследуют уже не одно столетие. И, казалось бы, базовые, конститутивные его особенности давно изучены. Все, что нам остается, — отслеживать их изменение (или неизменность), обусловленное историческими, социальными, культурными (в самом широком смысле) обстоятельствами. Академическое сопротивление, сопротивление обучению в университете выглядит одним из таких «сквозных» феноменов. Еще в 1400 году Жан Жерсон, канцлер Парижского университета, описывая определенную категорию студентов, писал, что в процессе обучения они «становятся испорченными, неуравновешенными, развязными, непослушными, склонными к несправедливым нападкам, не терпящими советов» (Жерсон, 1994, с. 241). В результате «закономерно из неправильно ориентированных в нравах и дурно воспитанных детей вырастают юноши, а потом и мужи, не только бесполезные в делах университета, но прямо тело его оскверняющие и разрушающие» (Жерсон, 1994, с. 242). Похожие сентенции мы можем наблюдать на протяжении всей истории университета. Значит ли это, что «студент всегда не хочет учиться», что «студент по природе своей ленив»? И что, соответственно, меняются лишь объяснения причин и способы решения, по сути, одной и той же проблемы? Так можно было бы утверждать, только если бы мы закрыли глаза на условия производства феномена академического сопротивления в различных обстоятельствах (социальных, личностных, материальных). Но ведь это производство и составляет суть данного феномена. Попытавшись обнаружить академическое сопротивление «как оно есть», мы упустим самое главное. Поэтому центральная задача, стоявшая перед организаторами[1] Международной конференции «Институциональная прагматика студенческого действия в университете: академическое сопротивление» (Минск, 22–23 мая 2008 г.), результаты которой представлены в настоящем сборнике, заключалась в том, чтобы «схватить» академическое сопротивление в его

[1] Инициатором конференции выступил Центр проблем развития образования Белорусского государственного университета. Непосредственно конференцию организовывали А. А. Полонников, А. М. Корбут, Т. В. Тягунова, В. А. Герасимова, О. И. Шарко.

«естественной среде обитания», т. е. в образовательных практиках, практиках исследования и практиках описания. Это, в свою очередь, требует не просто работы по обнаружению, систематизации и объяснению конкретных данных. На данном этапе главная задача (по крайней мере, для белорусского научного сообщества) — сделать академическое сопротивление «интересным»[2], заслуживающим пристального внимания, создать пространство для его обсуждения, причем пространство не только и не столько организационное, сколько проблемное, содержательное. Поэтому было принято решение публиковать не материалы конференции, а сборник научных статей, написанных на основе докладов. Сама конференция была, по словам А. А. Полонникова, лишь «коммуникативным поводом», который позволил уточнить старые формулировки и предложить новые. Для первого более-менее широкого обсуждения данной темы в Беларуси (и не только) это, на наш взгляд, наиболее подходящая форма.

В настоящем предисловии нам бы хотелось проанализировать статьи, представленные в сборнике, с целью выявления точек соприкосновения между ними, — «соприкосновения», но не «проникновения», поскольку тексты сборника во многом полемизируют друг с другом. Задача — отыскать темы, описания, концепты, которые связывают тексты косвенно, по касательной, т. е. некоторые переклички, даже если в них участвуют только один текст или одна фраза, не находящая отклика[3].

Как было отмечено, достаточно часто академическое сопротивление воспринимается в качестве своего рода неизменного атрибута университетского существования. Поэтому мы решили ввести в наш анализ историческое измерение: мы попробуем сопоставить одно из первых описаний академического сопротивления в университете с текстами, представленными в сборнике. Это позволит понять, в какой мере данный фено-

---

[2] О «неинтересности» академического сопротивления см. статью Т. В. Тягуновой в настоящем сборнике.

[3] Следует отметить, что мы посчитали нужным условно разделить все тексты сборника на три рубрики: «Проблематизация», «Концептуализация» и «Прагматизация», чтобы обозначить три основные направления «обращения» с феноменом академического сопротивления. Это не значит, что тексты, попавшие в тот или иной раздел, строго совпадают с соответствующим названием или что в них даются ответы на вопросы, связанные с обозначенным направлением поисков. Скорее, это подсказка для читателя относительно того, какие именно «действия» могут стать предметом его внимания при чтении отдельных текстов. Тем не менее, в настоящем предисловии мы не будем делить тексты в соответствии с указанными рубриками, поскольку наша задача — не наметить способы их чтения, а поставить вопрос об «элементарных единицах» их аналитического порядка, «диагонально» пересекающего границы между ними.

мен неотделим от способа его проблематизации, изучения, объяснения и насколько он связан с теми практиками, в которые встроен, т. е. теми формами деятельности, в которых он производится. То, как обсуждается академическое сопротивление сегодня, и то, как оно обсуждалось в прошлом, следует сравнивать не по единой шкале оценок, а в контексте феноменологического производства, свойственного той или иной университетской практике и включающего как реальные аудиторные действия, так и способы их описания. Точнее, следует говорить о фиксируемой феноменологии и связанной с этой фиксацией системой значений и практик, обусловленной логикой институционального функционирования образовательного процесса. Со сменой этой логики и условий меняется и феноменология. Например, непосещение занятий может фиксироваться, но может и не фиксироваться. Становится ли оно проблемой — определяется тем или иным способом практикования образования и мышления о нем. Но даже становясь проблемой, непосещение занятий может феноменологически проблематизироваться по-разному: студент не пришел, потому что предпочел развлечения; он не пришел, потому что ему надоело учиться; он не пришел, потому что хочет выразить протест, и т. д.

Разумеется, наше небольшое исследование не будет носить строго исторический характер. Нам важно зафиксировать диахронические и синхронические различия в постановках. В некотором смысле, это будет разновидность дискурсного анализа, поскольку предметом внимания станут языковые практики, создающие свои объекты, концепты, модальности, стратегии и субъектов.

Итак, один из возможных путей анализа феноменов академического сопротивления — сопоставление сегодняшних способов их проблематизации и тех, которые можно обнаружить в истории университета. За счет такого сравнения мы сможем установить определенный горизонт, в котором выстраивается понимание академического сопротивления в современном белорусском университете. В дальнейшем мы попытаемся, взяв за отправную точку высказывания Ж. Жерсона, выявить те способы проблематизации академического сопротивления, которые присутствуют в текстах, входящих в сборник. Эти способы не составляют единства, но они очерчивают поле возможных описаний, сложным образом связанных с реальными образовательными практиками.

Приведенные выше две цитаты взяты из письма Жерсона наставникам Наваррского коллежа. В этом письме Жерсон рассуждает о Парижском университете, отмечая «весьма существенный недостаток» в принятом там обучении: «В образова-

нии юношей в области морали, даже в основах просвещения, содержится неприемлемый дефект и даже ошибка, ведущая к тому, что слишком много появилось педагогов и некоторые из них, как я считаю, наносят вред своим ученикам либо восхвалением выгоды образования, забывая о нечестии, либо слепым неведением, либо ленивой небрежностью, либо корыстной, безнравственной и угодливой лестью, либо глупой ветреностью, либо, что точно ведет к погибели, заразой примера испорченной жизни своей; и [такие педагоги] в учениках не искореняют корней дурных наклонностей, но взращивают и приращивают их, пока те не проникнут вглубь, и боятся их исправлять либо потому, что религиозность и набожность не пользуются у них уважением и свою профессию обучать учеников они считают позорной, либо потому, что боятся учить тому, чего не знают сами, упрекая юношей даже за естественные наклонности... Так ослабевают узы молодости, так переходят в привычку распущенность и несоразмерность желаний, и из-за пороков с пути истинного они низвергаются в бездну» (Жерсон, 1994, с. 241). Но прежде чем более подробно проанализировать этот фрагмент, необходимо сказать несколько слов о том, почему мы считаем его описанием академического сопротивления. Во-первых, здесь мы сталкиваемся с теми аргументами, которые встречаются в самых разных текстах того периода, объясняющих «нежелание учиться». Во-вторых, речь идет о том, что так описанная ситуация заставляет студентов отвергать истину (которая для Жерсона во многом идентична слову Божьему), они не просто становятся безразличны к ней, они активно с ней борются. Наконец, в-третьих, все это происходит в стенах университета. Студенты не оставляют образование, они продолжают учиться, даже получают ученые степени[4]. Эти три аспекта, с нашей точки зрения, позволяют говорить о том, что мы имеем дело с описанием академического сопротивления. Теперь рассмотрим данный фрагмент более подробно.

В приведенном рассуждении можно выделить несколько ключевых моментов. Во-первых, студенты «свергаются с пути истинного» по вине преподавателей, которые, в силу различных причин, неправильно воздействуют на учащихся. Во-вторых, вред, наносимый такими педагогами, состоит в том, что они только укрепляют «дурные наклонности», уже существующие в студентах. В-третьих, эти дурные наклонности состоят в «распущенности и несоразмерности желаний», которые мешают приобретению истинных знаний. Отсюда следует, что академическое сопротивление (нежелание учиться) понимается

[4] «И получение ученой степени не искореняет испорченность, но еще приумножает гордость...» (Жерсон, 1994, с. 242).

как следствие, с одной стороны, неправильных действий преподавателя, и, с другой, изначального состояния студента. И если Жерсон более конкретен относительно первого момента, то более подробное описание второго мы можем найти в знаменитом «Педагоге» Климента Александрийского, который выделяет три типа Логоса: увещевающий, педагогический и учительствующий. Климент пишет, что Логос «сначала... состоит Увещевателем, потом Педагогом, наконец, Учителем» (Климент Александрийский, 1994, с. 33). Первый «освобождает человека от рабства мирским обычаям» (Климент Александрийский, 1994, с. 32). Второй освобождает от страстей: «...душевная немощь требует Педагога, дабы Он наши страсти укротил» (Климент Александрийский, 1994, с. 33). Третий передает подлинное знание: «...позднее требуется учитель, который мог бы душу ввесть в чистый гносис...» (Климент Александрийский, 1994, с. 33). Соответственно, Климент выделяет «ученика учащегося» и «ученика больного». «Учащегося» надо просто «возвысить до гносиса», а «больного» — сначала «возвести до выздоровления» (Климент Александрийский, 1994, с. 33). Как видим, тот, кто «не учится» — «болен». И болен он двумя болезнями (точнее, это две формы одной болезни): он подвержен действию мирских обычаев и в то же время он исполнен страстей. Власть повседневного мира и индивидуальное состояние ума мешают учиться, заставляют искать не знаний, а удовольствий или высокого общественного положения. Эти же две темы потом будут обнаруживаться и в других описаниях образовательных практик (не только университетских). Образование противопоставляется одновременно социальному миру и миру индивидуальному. Преподаватель призван исцелить волю и разум студента, чтобы тот начал действительно учиться и стал действительно знающим.

В текстах, входящих в настоящий сборник, указанные проблемы тоже присутствуют, но рассматриваются под совершенно иным углом зрения. Прежде всего следует обратить внимание на способ обсуждения отношений образования и *повседневности*. С одной стороны, проблема вроде бы та же: студенты сопротивляются учебе потому, что в них сильны усвоенные схемы понимания и действия. Наиболее отчетливо данный подход проявляется в тексте Б. А. Дробышевского: «**...возникшие феномены являются примером академического сопротивления, так как их цель — нормализовать образовательную ситуацию, привести ее к гомеостазу**». Внешне это напоминает способ мышления Жерсона и Климента Александрийского, но на самом деле мы имеем дело с разными феноменами: в средневековье власть повседневности (обычаев) была тем источником,

который приводил к *отказу* от образования. Повседневность и образование осмыслялись как разные сферы жизни, во многом противостоящие друг другу. Отсюда пафос преодоления «естественных» наклонностей, точнее, их трансформации: вместо «естественного» нежелания учиться должно возникнуть «неестественное» стремление к знаниям, прилежание и т. д. Однако Дробышевский фиксирует стремление вернуть учебную ситуацию к «нормальному *учебному* виду», т. е. повседневные и учебные установки сталкиваются *внутри* образования. Приходя в образование, мы уже имеем некое представление о нормальном учебном процессе или очень быстро его «схватываем». Об этом же говорится в тексте С. А. Новикова: «**...наблюдаемая учебная феноменология является продуктом конструкции отношений в стенах университета; учебная ситуация может быть описана как образуемая логикой учебных отношений...**». Студенты не просто приносят в университет привычки, обычаи, интересы, распространенные в обществе. Они приносят (или приобретают) именно *образовательные* привычки, и потому их сопротивление представляет собой попытку сохранить и в определенном смысле навязать общепринятый способ понимания и осуществления образовательной практики. В тексте Е. А. Кожемякина и К. Ю. Королёвой данная позиция еще более усиливается. Если у Новикова и Дробышевского сопротивление «высвечивалось» на фоне альтернативных педагогических действий, ставящих под вопрос привычные практики и тем самым актуализирующих их, то Кожемякин и Королёва почти целиком сводят академическое сопротивление к воспроизводству образовательной системы, не сталкивающейся с альтернативами: «**В большинстве случаев протестное поведение и тактики сопротивления имеют результатом поддержку, воспроизводство или совершенствование институциональных практик, а также реартикулирование принятых идентификационных схем**». Студент не просто делает то, что ему привычно, и нормализует ситуацию. Сама ситуация нормализует его, делает частью института. Сопротивление лишь усиливает определенные структуры, одновременно принося символические преимущества: сопротивляющийся повышает свой статус в системе, приобретая статус «борца». Следовательно, логика сопротивляющегося — это логика, детерминированная сложившейся образовательной структурой, а не противостоящая ей.

Стратегии осмысления академического сопротивления как акта безальтернативного воспроизводства университетской институции противостоит обратный ход: абсолютизация альтернативы. Например, в тексте О. В. Сидоренко академическое сопротивление предстает возвращением к разумному основанию

университета, не воспроизводством института, а его осмыслением: «**...это акт, свидетельствующий о педагогическом успехе, поскольку эта интенция означает стремление учиться, мыслить, лучше слышать**». Появление сопротивления говорит не о том, что некое непривычное действие преподавателя сталкивается с рядом студенческих «автоматизмов» (мыслительных, поведенческих, дискурсивных), но о том, что оно оказалось эффективным, альтернатива победила. Речь идет не о торжестве институциональных структур, а об успешном их преодолении, которое, однако, имеет своим истоком, по большому счету, педагогический замысел.

Пока мы имеем дело лишь с понимаем академического сопротивления как следствия столкновения альтернативных действий преподавателя и рутинных действий студента. Совсем иной взгляд на академическое сопротивление возникает, когда в центр обсуждения ставятся альтернативные проекты студентов. Здесь студенты выступают не «выразителями» определенных социальных привычек и не «обращенными» в логику преподавателя, а активными реализаторами собственного представления об учебном процессе. Но это можно обнаружить лишь в силу сопротивления студентов принятым способам организации учебного процесса. Студенты не защищают образовательную повседневность, а борются с ней. В рассматриваемых текстах есть множество указаний на это. Приведем несколько примеров. В. А. Герасимова: «**...феноменально академическое сопротивление может фиксироваться как нарушение обычных, рутинных, привычных отношений**». С. А. Новиков: сопротивление — это «**поведение студентов в академических ситуациях, которое вступает в противоречие с логикой осуществления установленного образовательного процесса**». Е. А. Кожемякин, К. Ю. Королёва: «**Бурное обсуждение студенческого сопротивления... свидетельствует также о том, что субъектами этой дискуссии действительно осознается, что происходит нечто нежелательное, нарушающее традиционные уклады, незапланированное, „ненормальное“**». Т. В. Тягунова: «**феномен студенческого сопротивления**» состоит «**в уклонении от нормативного порядка действий в институциональном контексте или нормативного определения студенческой идентичности**». В данном случае речь идет, скорее, не о субъективной установке, а о характеристиках, позволяющих фиксировать сам факт сопротивления, т. е. об особенностях ситуации его осуществления. Но студенты выступают против сложившихся обстоятельств не просто так. Ими движет определенный мотив, точнее, определенный образ, на который они хотят указать или который они хотят воплотить. Например, в текс-

те М. Ф. Бакунович говорится: «**...когда студенты высказывают „протест“ существующим требованиям (или, иначе, целям деятельности, сформулированным преподавателем), они пытаются заявить права субъекта на собственные цели деятельности**». То есть студенческое сопротивление понимается как продвижение студентами своего собственного понимания учебной деятельности. На это же указывает В. А. Герасимова: «**...сопротивление можно понимать как одно из средств влияния на ситуацию взаимодействия, как механизм выстраивания собственного символического универсума в этой ситуации**». Герасимова подчеркивает, что в ее исследовании одним из источников сопротивления опросу, проходившему во время лекции, выступало «**наличие позитивного собственного учебного проекта — слушание лекции**». Студенты сопротивлялись исследователю, потому что хотели лекцию. Это можно перенести и на «чисто» образовательную ситуацию: студенты сопротивляются лекции, потому что хотят дискуссии или хотят более интересной лекции и т. д., т. е. выражают свой взгляд в форме сопротивления. В тексте Н. Д. Корчаловой прямо говорится, что есть некий «**позитивный проект, стоящий за сопротивлением**». Он «позитивен», поскольку сопротивление не обосновывается само из себя, а принимает форму специфических ожиданий, которые не совпадают с наличной ситуацией. У студентов есть собственная трактовка образовательной практики.

Таким образом, за академическим сопротивлением, воплощающимся в противодействии образовательной повседневности, стоит особый альтернативный проект. Сопротивляясь, студент хочет *повлиять* на ситуацию. Но обязательно ли он исходит из специфического видения учебной ситуации? Не может ли быть так, что студент действует, не имея конкретного представления о том, как должно быть устроено образование? В рассматриваемом сборнике можно обнаружить три точки зрения, предполагающие данную возможность. Первая из них, высказанная в тексте Т. В. Тягуновой, состоит в том, что студенты «уклоняются» от предписанных способов поведения: «**Результаты... анализа... позволяют говорить о практиковании студентами университета специфической формы академического сопротивления, представляющего собой не противостояние, открытое либо скрытое, а уклонение**». Студенты не делают то, что от них требуется, не используют нужный язык, не становятся теми, кем им положено быть, и т. д. Для них существует лишь то понимание образования, которое является нормативным, но которому они не следуют.

Вторая точка зрения гласит, что студентами движут, в первую очередь, прагматические соображения: студенты хотят получать

хорошие оценки, сдавать экзамены и, в конечном итоге, заработать диплом. В исследовании М. Ф. Бакунович, которая провела опрос среди студентов, попытавшись выяснить их представления об академическом сопротивлении, обращает на себя внимание то, что студенты указывают на конкретные обстоятельства своей повседневной образовательной практики. Они не предлагают альтернативный проект образования (который, скажем, явственно просматривается у В. В. Короневича): «**...результаты изучения специфики вербальных форм академического сопротивления подтверждают существование у студентов затруднений в оценке значения теоретических знаний и практических умений для профессионального становления и личностного развития...**» (Бакунович). Они упорядочивают и осмысляют свою каждодневную деятельность: посещение/непосещение занятий, отношения с преподавателем, подготовленность/неподготовленность, наличие/отсутствие материалов и пр. Об этом же говорит С. А. Новиков: «**...мы столкнулись с прагматичным и довольно потребительским отношением студентов и к происходящему в аудитории, и к циркулирующим в ходе занятий содержаниям**». То есть студенту не важны содержания, ему нужно успешно функционировать в университетской образовательной среде. Речь идет не просто о том, что среди студентов доминирует логика «потребительства», т. е. что они хотят любыми средствами попасть в университет и как можно быстрее и проще закончить его. Вопрос в господстве «образовательной», а не «социальной» логики. Они стремятся выстроить наиболее эффективную, с точки зрения существования в университете, стратегию поведения. Они ориентируются на конкретные аспекты учебных ситуаций.

Третий способ осмысления академического сопротивления без отсылки к альтернативному студенческому проекту можно обнаружить в тексте А. А. Полонникова. В целом, соглашаясь с тем, что студенческое сопротивление может пониматься как попытка противостояния сложившейся образовательной практике, Полонников, анализируя конкретный случай академического сопротивления, приходит к выводу, что при этом «**учебная ситуация атакуется и структурно (система диспозиций, правила взаимодействия), и процессуально (вертикальная трансмиссия власти, тематическая символизация), и социально (участие в принятой по умолчанию социальной конвенции)**». Если мы обобщим данную точку зрения, то получим такое понимание академического сопротивления, в соответствии с которым студент выступает против определенной композиции ситуации с предзаданными каналами коммуникации, а не против того, что не согласуется с имеющемся у него видением. В каком-

то смысле, студент сопротивляется устоявшейся иерархии (нечто похожее фиксирует О. В. Сидоренко). Но важно, что студент не предлагает новый проект, он предлагает новую игру, он изменяет свои действия так, чтобы и преподаватель мог изменить свои действия. Он совершает свой поступок «**как жест, приглашающий педагога к конструктивному взаимодействию, однако не на прежних условиях**» (Полонников). Это иной ход, нежели заявление своего взгляда на учебный процесс. Студент ставит под вопрос правила интеракции, которая в данном случае носит специфическую университетскую форму. Здесь мы сталкиваемся с темой *взаимодействия* преподавателей и студентов, которая образует второй широкий круг вопросов, позволяющий фиксировать расхождения между представлениями ранних исследователей университета (Жерсона и др.) и авторов сборника.

Как вы помните, Жерсон отмечал тот факт, что неадекватные действия учителя являются основным источником отвращения учеников от образования или даже прямого противодействия ему. Об этом же писал в 1429 году итальянский гуманист Маттео Пальмиери: «Часто можно наблюдать, сколь велико негодование, охватившее души молодых людей, если оно уже больше никогда не позволяет им следовать водительству того, кого с самого начала из-за побоев они возненавидели; оттого и бывает, что многие даровитые люди, чрезвычайно способные ко всякому учению, по причине жестокости наставников никогда больше не возвращались к нему» (Пальмиери, 1999, с. 187–188). Своими действиями преподаватели создают негативный образ образования вообще, что, накладываясь на социальные привычки и зависимость от собственных страстей, вынуждает людей уклоняться от образования или сопротивляться ему. В определенном смысле, когда В. А. Герасимова пишет: «**сопротивление мы трактуем как феномен взаимодействия**», имеется в виду именно этот аспект. Однако в данном случае взаимодействие рассматривается в контексте «равноправных» вкладов студентов и преподавателей в учебный процесс. Преподаватели влияют на студентов не меньше, чем те на них. Следовательно, согласно данному подходу, при анализе академического сопротивления надо рассматривать всех участников ситуации и отношения между ними. Эти отношения, в свою очередь, помещаются в контекст той общности, которая складывается между педагогом и учащимися. Речь идет не о том, что преподаватель призван «правильно» воздействовать на студента, не отбивая у него желания учиться, а о том, что акцент переносится на конкретные интеракции конкретных индивидов. Например, С. А. Новиков отмечает: «**Современное**

мышление все больше освобождает преподавателя от этих культурных и социальных наслоений и нерефлектируемых сращений с социальными механизмами, на которых исторически базировалась асимметрия отношения „преподаватель—студент“, и все больше выявляет, что он является участником разыгрывающихся в микросообществе отношений». В принципе, такая точка зрения основывается на «прагматизации» преподавательской установки. Если, как отмечалось выше, прагматизация студенческой позиции предполагает ориентацию на «академическую» составляющую: оценки, экзамены, посещение занятий, домашние задания и пр., то прагматизация преподавательской позиции ведет как раз к акценту на микроотношениях, поскольку для преподавателя первичная реальность образования — реальность интеракций, взаимодействия с группой студентов и с ее отдельными членами.

Поэтому можно говорить о том, что, сохраняя точку зрения преподавателя в качестве центральной, два выделенных подхода к пониманию взаимоотношений «учитель—ученик» (условно, средневековый и современный) придерживаются разного понимания сути этих взаимоотношений. В первом случае (средневековая трактовка) речь идет о *воздействии*, во втором (современная трактовка) — о *взаимодействии*. Это различие, в свою очередь, обнаруживает расхождение в том, каким образом осмысляется *исторический* контекст академического сопротивления. Если мы считаем, что преподаватель должен покончить с повседневной идентичностью студента, тогда мы противопоставляем изменчивость, историчность его социального и индивидуального существования и устойчивость, «вечность» тех знаний, которыми он должен овладеть. Сопротивление становится попыткой узаконить изменчивость, оставить возможность колебания, сомнения. Но если мы делаем акцент на взаимоотношениях преподавателя и студента в рамках университетского микросообщества, тогда история этих отношений становится не внешним аспектом, а неотъемлемой чертой академического сопротивления. Н. Д. Корчалова отмечает: «**...только наличие некоего объединяющего прошлого для того, кто сопротивляется, и того, кому или чему сопротивляются, становится необходимым условием установления действительного сопротивления**». То есть взаимоотношения «преподаватель — студент» рассматриваются в контексте совместной деятельности, имеющей некоторую *историю*. Теперь это уже не история ученика, попавшего в образование, а история его нахождения в образовании. Анализ сопротивления позволяет определенным образом историзировать сами учебные ситуации.

Здесь необходимо обратить внимание на следующий момент. Взаимоотношения, о которых идет речь, могут стать отношениями сопротивления только при определенном понимании учебности. Можно сказать, что анализ академического сопротивления требует своей концепции учебных интеракций. Таких концепций может быть несколько, однако одной из наиболее распространенных является концепция *правил*, согласно которой образовательный процесс представляет собой воплощение ряда норм, регулирующих взаимодействия участников учебных ситуаций. Именно на фоне правил «проявляется» сопротивление, и наоборот — на фоне сопротивления «проявляются» правила. Е. А. Кожемякин и К. Ю. Королёва пишут: «**...для того, чтобы назвать некоторое действие резистантным, необходима более или менее фиксированная система знаний о режиме, система оценок и иерархия ценностей относительно соблюдения режима**». Речь идет о том, что как непосредственные участники университетских актов сопротивления, так и исследователи должны обладать знанием «правильного» устройства образовательных ситуаций. Это знание, в свою очередь, является схемой описания и различения определенных аспектов текущей ситуации как ситуации, соответствующей или нет «режиму» ее функционирования. В. А. Герасимова говорит об этом более определенно: «**...сопротивление возможно там, где есть эксплицитные или имплицитные правила**». В связи с этим можно сформулировать два вопроса, которые имеют важное значение для анализа академического сопротивления. 1) Значит ли это, что сопротивление — всегда игра с правилами? То есть, что студенты, оказывая сопротивление, направляют свои действия не на какие-то индивидуальные особенности преподавателя или материальные характеристики текущей ситуации, а на правила организации учебных взаимодействий? Ответ на этот вопрос во многом зависит от того, как мы ответим на второй вопрос. 2) Возможны ли учебные ситуации без правил? То есть характеризуется ли учебная ситуация исключительно набором специфических правил? То, что эти два взаимосвязанных вопроса имеют важное значение для понимания феномена академического сопротивления, видно по тексту М. Ф. Бакунович, где упоминается (хотя почти никак не используется) различие между мотивом и мотивировкой. Спрашивая своих респондентов о том, почему они оказывают академическое сопротивление, Бакунович получает «объяснения», «оправдания», которые, во-первых, представляют собой речевые акты и, во-вторых, производятся в определенной социальной ситуации. Для испытуемых и исследователя заявляемые мотивы академического сопротивления должны быть «убе-

дительными», «достоверными» в соответствии с параметрами текущей ситуации. «Мотив» оказывается выводом из «мотивировки», точнее, он *заключается* в мотивировке. Можно сказать, что мотив функционирует интерсубъективно, а не внутрипсихически. Но данное наблюдение вполне можно распространить и на другие аспекты социальных взаимодействий, и в первую очередь — на понятие «правила». Для студентов и преподавателей феномен академического сопротивления связан с правилами не в том смысле, что сопротивление представляет собой отклонение от правил, или переписывание правил, или закрепление правил. Сопротивление приобретает академический характер потому, что соответствующие действия преподавателей и студентов *учитывают* правила, но не *определяются* ими. Нет специфических правил, совокупность которых является отличительным признаком учебной ситуации. Студент действует таким образом, чтобы некоторым его поступкам и высказываниям можно было *приписать* характер «следования правилам» или «нарушения правил». Следовательно, правило — внешний описательный критерий действий, а не его внутренняя объяснительная причина.

В таком случае, как отмечается в ряде текстов, входящих в сборник, мы не можем сказать, в чем состоит или не состоит академическое сопротивление. Например, Н. Д. Корчалова утверждает, что сопротивление, как и все университетские феномены, фрагментарно. То, что в одной ситуации является сопротивлением, в другой — нет. Об этом же говорят Е. А. Кожемякин, К. Ю. Королёва и А. М. Корбут. Т. В. Тягунова тоже фиксирует «**неоднородность, которой отмечено академическое образование и которая не позволяет однозначно и априори констатировать, что сегодняшние студенты не сопротивляются или, напротив, активно сопротивляются**». Поэтому мы не можем заранее указать на ключевые признаки сопротивления. Как отмечается в тексте А. М. Корбута, мы должны построить такую концепцию сопротивления, которая бы не давала определения данному понятию и требовала постоянного изучения реальных практик и ситуаций.

Здесь перед нами встает еще один вопрос, который поднимается в некоторых текстах сборника и не присутствует в тех описаниях, которые предлагались на начальном этапе существования университета: вопрос *исследования*. Для Жерсона и других авторов того периода данный вопрос вообще не был актуален, поскольку для них анализировать функционирование университета и преподавать в нем было тождественными актами. Но, как можно видеть, сегодня это тождество оказывается по меньшей мере проблематичным. Например, в текстах

В. А. Герасимовой, А. М. Корбута и Б. А. Дробышевского напрямую говорится о различии позиций преподавателя и исследователя. При этом Герасимова рассматривает их как принципиально разные установки, связанные с разными видами деятельности, в то время как Корбут и Дробышевский считают их разными *педагогическими* установками. И разница между ними — это не разница между теорией и практикой, поскольку, как отмечает Н. Д. Корчалова, даже простое описание педагогической практики уже «нагружено» теорией. Скорее, речь идет о разнице позиций, которые можно занимать в отношении тех учебных ситуаций, где обнаруживается академическое сопротивление, — занимать одновременно «в отношении» и «внутри», поскольку даже посторонний наблюдатель становится организационным фактом учебного взаимодействия. Однако обсуждение вопроса о позициях исследователя и преподавателя неизбежно требует обсуждения вопроса о *позиции студента*, и вот по какой причине.

Изложенное выше краткое описание «академического сопротивления» Жерсоном исходит из того, что преподаватель должен (по словам Климента Александрийского) выступать от лица «гносиса», высшего знания, в некотором роде мудрости. Но «гносис» в данном случае — это тот «свет», который раскрывает «невежество» учащегося, еще более подчеркивающее знания преподавателя. Преподаватель должен изменить студента, дать ему новую идентичность, которая будет совпадать с идентичностью педагога. Студент должен в итоге сам стать «учителем мудрости». Сопротивление студента учебе — это сопротивление новой форме, воплощением которой выступает педагог. Можно сказать, что на самом деле студент, желая остаться тем, кто он есть, сопротивляется самому себе, тому себе, которым он должен стать. И в текстах, составляющих сборник, проблема идентичности или субъективности студента тоже присутствует, причем именно как вопрос, играющий принципиальную роль в связи с практиками сопротивления. По словам Н. Д. Корчаловой: «**...сопротивление выступает как характеристика или обстоятельство индивидуальной истории субъекта**». Студент, уже обладающий определенной биографией, делает сопротивление условием понимания и демонстрации своего Я, связанным с предыдущими и последующими способами его самопрезентации (перед собой и другими). Предельным выражением этой позиции выступает текст В. В. Короневича, который, вслед за Э. Фроммом, связывает академическое сопротивление с бунтом против авторитетов, начальным этапом которого являются взаимоотношения в семье. Таким образом, образовательное пространство рассматривается как пространство «при-

ватизированное»: студент, находясь в нем, участвует в истории собственной жизни. Существует определенное соответствие между его предыдущими позициями и нынешней, и именно это соответствие позволяет ему находить оправдания для сопротивления. В целом, такой подход имеет очевидные параллели с вышеобозначенным пониманием сопротивления как нежелания менять свою идентичность. Однако в текстах сборника обнаруживаются и иные высказывания, которые ставят проблему отношений между субъективностью и сопротивлением в совершенно ином ключе.

Главное отличие заключается в том, что сегодня академическое сопротивление может рассматриваться как практика конструирования идентичности. По словам В. А. Герасимовой, «**сопротивление может приводить к формированию локальной субъективности**». В средневековье сопротивление обучению — это одновременно отказ от изменения себя и нежелание стать полноправным субъектом. Студент идет на поводу у общества и своих страстей. Он предпочитает плыть по течению, он изменчив, он не ведает истины, у него нет воли и пр. Но В. А. Герасимова, М. Ф. Бакунович, Б. Бенвелл и Э. Стокое говорят об обратном: в актах академического сопротивления студент утверждает свою идентичность. Сопротивляясь академической практике, он становится субъектом, «сквозь» которого, как сквозь призму, теперь рассматривается образовательная практика. Согласно С. А. Новикову, «**мы имеем дело с процессом, в котором из всего многообразия культурных влияний и социальных взаимодействий актуализируется идентичность молодого человека, становящаяся своего рода „фильтром“ по отношению к осваиваемым содержаниям**». В образовании данный «фильтр» носит не чисто локальный характер, он представляет собой трансситуативное образование, однако в отношении академического сопротивления его роль не столь однозначна. Субъективность, которая складывается в процессе или в результате (или даже как условие) акта сопротивления, носит исключительно «сопротивленческий характер» или принимает какую-то иную форму? Иными словами, студент сопротивляется, чтобы стать (или показаться) «сопротивленцем», «бунтарем» или он решает задачу конструирования, скажем, особой учебной идентичности или идентичности социальной?[5] Одно из решений, которое можно обнаружить в текстах сборника, состоит в том, что акты сопротивления рассматриваются в качестве способа достижения «равноправия» студента по отношению

[5] В тексте В. Я. Кочергина, например, студент описывается как «будущий профессионал», который осваивает корпоративную культуру и соответствующим образом оценивает учебный процесс.

к преподавателю. Студент тем самым заявляет о своем праве на высказывание, которое должно быть не менее весомым в учебном плане, чем высказывание преподавателя. Этот момент подчеркивается в тексте М. Ф. Бакунович: «**Вызывает интерес тот факт, что, по мнению опрашиваемых, стремление к конфронтации с преподавателем свидетельствует об умении студентов „отстаивать собственные права“**». Студенты сопротивляются, чтобы доказать свою «самостоятельность», продемонстрировать наличие собственных интересов, утвердить свой голос. Это не в полной мере формирование собственной идентичности. Скорее, это изменение социального ландшафта ситуации, в которой фигуры студента и преподавателя оказываются равнозначимыми. Об этом же говорит В. В. Короневич: «**...любое требование преподавателя как требование авторитета... дает негативный стимул и вызывает соответствующую реакцию. А позиция двух равных личностей, взаимный диалог, который может приобретать форму лектор/монолог — студенты/мыслители, наоборот, вызывает положительный отклик**». При этом важно отметить, что речь идет именно об *учебных* ситуациях, т. е. дело не в том, чтобы уровнять высказывания студента и преподавателя на уровне знаний и владения определенными навыками. Сопротивляясь, студент заявляет свои права на академическое пространство, в котором господствуют учебные интересы. Студент хочет, чтобы его услышали не как «специалиста», а как «учащегося». По словам Т. В. Тягуновой, «**данный способ сопротивления следует рассматривать скорее в качестве первичной практики „быть студентом“, окказиональным образом „высвечиваемой“ рутиной университетской жизни и ею конституируемой, нежели как целенаправленный способ противопоставить себя нормативным ценностям институциональной системы**». Таким образом, субъективность, которая стоит на кону в практиках сопротивления, носит учебный характер, причем особым образом понятый.

На этом мы остановим свой анализ. В качестве итога можно отметить, что представленный выше разбор текстов, входящих в сборник, позволяет говорить, что в них фигурируют три модели академического сопротивления, обладающие относительной внутренней последовательностью: модель *протеста*, модель *уклонения* и модель *игры*. Мы не будем уточнять, каково их содержание. Частично об этом говорилось выше. Сейчас важно зафиксировать, что эти модели функционируют и каждая из них предлагает свой способ понимания указанного феномена. Проверка этих моделей и их возможностей — задача дальнейших исследований.

Помимо выделенных аспектов в текстах сборника есть и множество других, но, на наш взгляд, сделанных выше указаний достаточно, чтобы продемонстрировать наличие нескольких блоков вопросов, различные формулировки и решения которых предлагаются авторами статей. Предварительно мы собрали все рассмотренные вопросы в три кластера: 1) связь университетского образования и повседневности, 2) взаимодействие преподавателя и студента и 3) идентичность студента. Эти блоки — лишь условные границы, которые не должны мешать нам видеть своеобразие каждого конкретного способа осмысления академического сопротивления. Тем не менее, они полезны, поскольку демонстрируют, что те или иные описания — не продукт индивидуального ума, а более сложные конструкции, носящие в первую очередь социальный характер, в силу чего вопрос академического сопротивления нельзя рассматривать отдельно от вопроса его изучения и описания.

Необходимо также отметить, что во всех рассмотренных текстах речь идет именно о *студенческом* сопротивлении, поскольку таков был ракурс конференции. Однако это не значит, что академическое сопротивление преподавателей — менее распространенный феномен. Было бы интересно проанализировать, как и чему сопротивляются преподаватели и какое место академическое сопротивление занимает в их педагогической практике. Но это тоже требует отдельного обсуждения.

Сравнивая одно из ранних описаний академического сопротивления и тексты, входящие в настоящий сборник, мы попытались обнаружить объекты и способы проблематизации данной темы белорусскими педагогами и исследователями. Рассмотренные тексты не являются ни целиком единообразными, ни полностью несовместимыми между собой. Есть вопросы, возникающие только у одного автора, есть постановки, сквозные для нескольких статей. Но, пожалуй, главное, что делает каждый автор, — обозначает то поле, в котором феномен академического сопротивления перестает играть исключительно диагностическую роль и становится полноценным предметом внимания. При этом заявить, что академическое сопротивление — «вечный» спутник университетского образования, значило бы перечеркнуть возможность аналитической и практической работы с ним. Академическое сопротивление еще должно быть открыто в белорусском образовательном пространстве, и, возможно, открыто не один раз.

А. М. Корбут

Литература

Жерсон Ж. Жерсон — наставникам Наваррского коллежа (Брюгге, май—сентябрь 1400 г.) / Пер. с лат. С. К. Цатуровой // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 тт. Т. II / Сост. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. М.: Аспект Пресс, 1994. С. 240–245.

Климент Александрийский. Педагог / Пер. с греч. Н. Корсунского // Антология педагогической мысли христианского Средневековья: в 2 тт. Т. I / Сост. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. М.: Аспект Пресс, 1994. С. 32–37.

Пальмиери М. Гражданская жизнь / Пер. с ит. О. Ф. Кудрявцева // Образ человека в зеркале гуманизма: мыслители и педагоги эпохи Возрождения о формировании личности (XIV–XVII вв.) / Сост. Н. В. Ревякиной, О. Ф. Кудрявцева. М.: Изд-во УРАО, 1999. С. 180–197.

I. Проблематизация

Академическое сопротивление студентов: обыденная практика и пустой концепт

А. М. Корбут

Введение

Возникновение проблематики академического сопротивления студентов можно условно связать с конкретными датой и местом: маем 1968 года в Европе и США. Разумеется, студенты не начали сопротивляться только там и тогда, но именно майские события 68-го года продемонстрировали желание и способность студентов целенаправленно сопротивляться *академическому* пространству университета, точнее, пространствам, поскольку студенческое движение тех лет сложно свести к одному знаменателю: атаке подверглись самые разные стороны университетской структуры. Студенты вышли на улицы из аудиторий, а не из квартир или кафе. И аудитории же были первыми территориями, захваченными (или возвращенными?) студенческими объединениями.

Для нас, белорусов, в отличие от европейцев и американцев, события мая 68-го составляют, скорее, элемент воображения, а не памяти. С одной стороны, это облегчает задачу использования студенческого «взрыва» в качестве отправной точки анализа академического сопротивления: нам не мешают те социальные и политические реакции, которые вызвали и до сих пор вызывают поступки молодежи тех лет. Нам легче выделить именно академическую составляющую. С другой стороны, относясь к воображаемому событию по имени «Май 68-го», мы склонны выбирать две позиции: либо одобрение, признание за ним еще не реализованного потенциала, предвещающего новую революцию, либо порицание, вызванное ощущением угрозы, которую несет с собой повторение этих событий. Но в любом случае мы представляем себе, что бы произошло, повторись всё вновь (в той же или более радикальной форме). Между тем, Май 68-го следует переместить из области воображаемого в область реального. По словам Жиля Делёза, это было «вторжение реального» (Делёз, 2001, с. 22), в том смысле, что студенты избрали вместо реализации (даже направленной против) заранее предуготовленных студенческих позиций чистое становление-студентами, без всякого будущего и без

всяких надежд. Они не выступали от лица студенчества, они осуществляли саму сущность студенческого положения в академическом поле. На это же обращает внимание Билл Ридингс в своей книге «Университет в руинах». В главе «Время исследования: 1968 год» он пишет о том, что Май 68-го выявил парадоксальную сущность позиции студента: он — тот, кто всегда уже после, и тот, кто всегда еще до, он наследует готовую культуру и одновременно только готовится стать полноправным ее членом. Именно на этом темпоральном разрыве паразитирует современный университет, все больше превращающийся в бюрократическую корпорацию. Однако студенты отказались от такого видения своего места в университете. Они заявили о том, что их существование актуально, безотлагательно. Говоря словами Ридингса, «студенты бунтовали именно как студенты, а не как будущие профессора» (Readings, 1996, p. 144). Таким образом, студенческое сопротивление в 68-м вдохновлялось не стремлением уничтожить «прогнивший университет», а желанием понять университет таким, какой он есть.

Ридингс считает, что сегодняшняя пассивность и апатия студенчества (как видим, это явление наблюдается не только в Беларуси) обусловлена тем же недовольством, которое в 68-м вывело студентов на улицы. Несмотря на всю свою привлекательность, эта идея опасна, поскольку она может создать впечатление, что наблюдающиеся сегодня формы сопротивления студентов — лишь слабое подобие революции Мая 68-го, что любой акт сопротивления — неполноценная версия баррикады. Такой подход изначально политизирует студенческое сопротивление (в том смысле, что приписывает ему определенные стратегические цели). Возможно, сегодня единственным противоядием от подобной политизации является смещение внимания на академический контекст сопротивления, на способы взаимодействия студентов и преподавателей в рамках университетских образовательных практик. Такая переакцентировка может не только дать нам более адекватное представление о прагматике студенческих действий в современных белорусских университетах, но и существенно подорвать распространенное мнение о пассивности нынешних студентов.

Итак, в центре моего внимания будет студенческое действие, причем не то, которое обусловлено учебными обстоятельствами, а то, с помощью которого студенты выстраивают эти обстоятельства. Моя цель — не предложить априорную концепцию академического сопротивления (что, как я постараюсь показать, в принципе не имеет смысла), а попытаться очертить возможные способы его изучения. Поэтому я не буду говорить о конкретных феноменах. Я постараюсь связать между собой

три цепочки вопросов, каждый из которых относится к одной из составляющих «академического сопротивления студентов».

1. «Студенты»

Обычно студенческое сопротивление возникает и рассматривается как проблема преподавателя, который наделяется правом первичной ее формулировки. Это он сталкивается с сопротивлением, и это он ищет пути решения данной проблемы. В этом смысле, преподавателя интересует не *феномен* сопротивления, а *факт* сопротивления. Его установка — фактологическая, а не феноменологическая, в отличие от установки исследователя. Различия между взглядом преподавателя и взглядом исследователя — это различия между двумя практиками, а не между двумя людьми, причем различие, не связанное напрямую с формами поведения: одно и то же действие может быть как педагогическим, так и исследовательским, причем одновременно.

Различия в установках исследователя сопротивления и преподавателя заключаются в следующем:

— преподаватель ищет причину сопротивления, а исследователь — способ его осуществления;

— для преподавателя сопротивление — это то, что требует объяснения, для исследователя же это то, что уже объяснено самой практикой (практика осуществления сопротивления объясняет это сопротивление);

— преподаватель ориентирован на педагогическое действие, а исследователь — на аналитическое. Преподаватель должен выработать отношение к сопротивлению, он определяет, как с ним поступить, причем так, чтобы его действие не выходило за рамки педагогического поля; исследователь же ищет, как к сопротивлению можно подобраться, как его можно обнаружить, но само отношение к нему у него уже выработано;

— преподаватель не должен ничего делать с собой, чтобы заметить сопротивление, а исследователь должен изменить свою установку, чтобы сопротивление стало зримым.

Говоря «преподаватель», я имею в виду здесь не того преподавателя, который участвует в аудиторных взаимодействиях, скорее, речь идет о преподавателе, каким он видится с методической позиции: организатор, проектировщик, дизайнер образовательных сред и практик. Между тем, аудиторные взаимодействия — не прямая проекция педагогического замысла преподавателя и не реальность, которая сопротивляется этому замыслу, а поле взаимных согласований, *ориентированное* в каждый момент времени, но крайне динамичное и изменчи-

вое в целом. Здесь преподаватель — *один из* участников, создателей сопротивления студентов. Студенты сопротивляются не только *преподавателю*, но и *вместе с преподавателем*. Для прояснения этой идеи можно обратиться к понятию сопротивления, разработанному Мишелем Фуко в рамках его аналитики отношений власти.

Фуко начинает свой анализ с отказа от понимания власти как практики подавления одними людьми других. То, что мы называем властью (идентифицируя ее, как правило, с аппаратами государства), — лишь частный момент более широкого поля властных отношений. Власть — это не то, что осуществляется «сверху вниз», это микрофеномен, точнее, совокупность микрофеноменов, распределенных, рассеянных и локальных. Существуют *отношения* власти, предполагающие наличие двух сторон. Эти отношения заключаются в том, что одни люди руководят поведением других людей, управляют возможностями их действия. Отношения власти — это отношения, в результате которых один человек ограничивает возможности действия другого человека, структурируя поле его действий.

Отношения власти могут быть обнаружены в любых других формах отношений: между врачом и пациентом, между преступником и жертвой, между учителем и учеником. Власть всюду, но она должна быть согласована. Какие-то эффекты заданы, но даже их заданность еще должна быть воплощена в жизнь, а это требует согласования и определения того, что будет заданным, а что — нет.

Таким образом, отношения власти предполагают свободу взаимодействующих, поскольку упорядочивать возможности действия можно только при их наличии. В то же время, Фуко в одном из интервью говорит: «...по-моему, необходимо отличать отношения власти как стратегические игры между свободами — стратегические игры, способствующие тому, что одни пытаются обусловить поведение других — на что другие реагируют попытками не позволять обусловливать свое поведение, или в ответ обусловливать поведение первых — и состояниями господства, какие обычно называют властью» (Фуко, 2006б, с. 268). Свободные отношения власти, существующие в бесчисленном количестве ситуаций, всегда находятся под угрозой «затвердевания», «окостенения», перевода в вертикальный режим функционирования, который их в конечном итоге уничтожает, уничтожая свободу взаимодействующих.

Именно в этом контексте Фуко развивает понятие сопротивления. В книге «Воля к знанию» он пишет об этом так: «...там, где есть власть, есть и сопротивление», «именно поэтому сопротивление никогда не находится во внешнем положении по

отношению к власти» (Фуко, 1996, с. 195–196). Сопротивление всегда сопровождает власть. Означает ли это, что сопротивление является эффектом власти, что за всяким сопротивлением скрываются властные интересы? Нет, поскольку «властные связи имеют характер отношений в строгом смысле слова. Они могут существовать лишь как функция множественности точек сопротивления... существует *множество* различных сопротивлений, каждое из которых представляет собой особый случай: сопротивления возможные, необходимые, невероятные, спонтанные, дикие, одинокие, согласованные, ползучие, неистовые, непримиримые или готовые к соглашению, корыстные или жертвенные...» (Фуко, 1996, с. 196). Сопротивление не подчиняется какому-то одному принципу, у него нет единого смысла, скорее, «рой точек сопротивления пронизывает социальные стратификации и индивидные единства» (Фуко, 1996, с. 197).

Такое понимание сопротивления ведет к крайне любопытному выводу, который может быть напрямую перенесен на проблему академического сопротивления. Фуко утверждает, что, поскольку отношения власти рассеяны в различных ситуациях и обстоятельствах, необходимо анализировать не столько власть саму по себе, сколько способ ее осуществления. Вопрос не в том, *что* такое власть, вопрос в том, *как* она осуществляется (Фуко, 2006а, с. 174–175). Такой подход, в свою очередь, требует иного понимания сопротивления. Нужно перестать противопоставлять власть и индивида с его потребностями или сообщество с его интересами, поскольку власть изначально соединяет в себе две тенденции: индивидуализацию и тотализацию (Фуко, 2005, с. 317). Необходимо рассматривать сами формы сопротивления, их практику, способ их реализации, т. е. их повседневность, обыденность. В отношении академического поля это означает, что мы не должны осмыслять сопротивление либо с точки зрения студентов и их личности, их персональных запросов, их интересов, их саморазвития, либо с точки зрения студенческого сообщества, которое таким образом выражает свою коллективную волю. Необходимо занимать практическую позицию, искать и анализировать конкретные формы академического сопротивления. Такой подход можно назвать, вслед за Биллом Ридингсом, «институциональным прагматизмом» (Readings, 1996, p. 129), о чем мы поговорим дальше.

Если мы ставим на первое место вопрос о том, *как* осуществляется сопротивление, это ведет к переосмыслению и двух других вопросов, которые редко возникают при анализе феноменов академического сопротивления, поскольку ответ на них вроде бы очевиден. Это вопросы «Кто/что сопротивляется?» и «Кому/чему сопротивляется?» Вроде бы понятно: студент со-

противляется преподавателю. Конечно, можно говорить, что студент видит в преподавателе воплощение системы и поэтому сопротивляется системе, а не конкретному индивиду, и равно можно говорить, что студент олицетворяет собой общество, выражающее через него свое мнение. Однако все эти интерпретации отступают перед «тяжестью» феноменальных данных, в которых обычно фигурируют преподаватели и студенты. Между тем, как показывает Род Уотсон (Уотсон, 2006), ситуация не так проста. Уже сам факт того, что мы, наблюдая ту или иную ситуацию, либо читая те или иные тексты, *видим* студентов и преподавателей, «нагружен»: мы приписывает преподавателю и студенту определенные способы действия как неотъемлемый элемент их институционального и социального положения, позволяющий их соответствующим образом идентифицировать. Например, наблюдая за ответом студента на экзамене, мы можем приписывать студенту стремление получить отличную оценку, хотя на самом деле он может хотеть получить любой «проходной» балл.

Таким образом, фигуры «преподаватель» и «студент» не столь очевидны, как кажется. Говоря, что студент сопротивляется преподавателю, мы можем подразумевать непроблематичность этих двух фигур, но, с другой стороны, мы можем и проблематизировать их. Студент может сопротивляться самой ситуации оценивания его знаний, или он может сопротивляться приписыванию ему определенных знаний, или он может сопротивляться временной регламентации учебных занятий, и т. д. Для него преподаватель не предшествует взаимодействию, для него есть лишь преподаватель-как-оценивающий-ответ, или преподаватель-как-спрашивающий-на-экзамене, или преподаватель-как-читающий-лекцию. Утверждение о том, что студент сопротивляется преподавателю, — это утверждение, которое является начальной и конечной точкой анализа, в промежутке между которыми оно может полностью поменять свой смысл, сохранив ту же самую словесную формулу. Это утверждение, тем самым, уже само по себе указывает направление поисков.

Словом, и студент, и преподаватель — это то, что возникает в результате сопротивления, а не то, что осуществляет его. Нет «студента» вообще и «преподавателя» вообще. Есть конкретные индивиды, вступающие в локальные взаимодействия, в ходе которых эти индивиды обретают специфическую форму студента и преподавателя. Сопротивляясь, студент становится студентом (и помогает преподавателю стать преподавателем). По словам Б. Бенвелла и Э. Стокое, «...студенты не только „образовываются“, но и „практикуют себя как студентов“ таким образом, что это порой выливается в разные формы сопротив-

ления, противопоставления или амбивалентности» (Benwell, Stokoe, 2004, p. 139). Академическое сопротивление не вписывается в рамки общей схемы «студенты против системы». Сопротивление — способ быть студентом (в том числе отказываясь им быть). Но это всегда игра на границе образования, которую участники рискуют в любой момент перейти: образование может быть разрушено, студент может перестать быть студентом, а преподаватель — преподавателем. Следовательно, феномен сопротивления может рассказать нам о том, как образование производится, оставаясь всегда в поле зрения участников. Это значит, что образовательная практика — не что-то подсознательное, не то, что находится «позади» ее участников, составляя нерефлексивную основу их действий, но это и не полностью произвольная область реализации субъективных или институциональных намерений. Скорее, это совокупность точек согласования, в котором на равных участвуют все: студенты, преподаватели, но также (говоря языком Б. Латура;. см.: Латур, 2006) и не-человеки: конспекты, парты, доски, стены, часы, расписание, ручки и пр.

Здесь мы переходим ко второму вопросу: «Что во всем этом академического?».

2. «Академическое»

Место жительства сопротивления — аудитория. Именно в ней начинаются и заканчиваются любые сопротивленческие действия. Конечно, академическое сопротивление не ограничивается только тем, что происходит между преподавателем и студентом в аудитории во время занятий. Его можно обнаруживать и во взаимоотношениях студентов, и в библиотеках, и дома. Но даже если сопротивление предполагает, например, определенный способ работы с текстами в библиотеке, эффекты библиотечных штудий студента должны быть актуализированы в аудитории.

Что позволяет относить все эти разные формы сопротивления к академическому пространству? Четкого набора критериев нет и не может быть, поскольку специфически академическое сопротивление может смешиваться с другими формами действия. Скорее, если использовать выражение Л. Витгенштейна (Витгенштейн, 1994, § 67, с. 111), между разными практиками академического сопротивления существует «семейное сходство». При их исследовании мы должны разбирать случай за случаем. Таким образом, тактика исследования — от случая к случаю. Однако, что позволяет нам выделять из массы случаев те или иные ситуации или примеры, рассматривая

их как материал для изучения сопротивления? Ответ на этот вопрос требует рассмотрения условий исследования академического сопротивления.

Если академическое сопротивление — это, прежде всего, феномен, который может быть обнаружен в университетской образовательной практике, тогда первичная установка в отношении его должна быть феноменалистической и, в *определенном* смысле, феноменологической. Этот «определенный» смысл заключается в том, что (если опираться на феноменологию в интерпретации Э. Гуссерля) для «восприятия» какого-либо феномена *как* феномена мы должны изменить условия своего восприятия, принять особую установку: в данном случае, не естественную образовательную установку, а исследовательскую образовательную установку. Здесь возникает очередная проблема, требующая тщательного анализа. С одной стороны, академическое сопротивление — это то, с чем сталкивался и сталкивается каждый из нас. И каждый из нас в определенном смысле является экспертом по сопротивлению: мы знаем не только, как его практиковать, но и как его воспринимать. С другой стороны, занимаясь исследованием сопротивления, мы, как я уже сказал, должны отказаться от естественной установки. Означает ли это, что мы должны заместить знание повседневное, само собой разумеющееся, знанием аналитическим, исследовательским? Не обязательно. В принципе, мы можем (и, как утверждают некоторые исследователи, неизбежно это делаем) использовать свое повседневное знание для исследования. Естественная установка и исследовательская не являются антагонистичными. Все дело в том, используем ли мы в исследовании не только свое повседневное знание, но и знание о своем повседневном знании. Если да, тогда мы — как исследователи — начинаем воспринимать академический мир глазами участников, не утрачивая особого интереса. МЫ смотрим ИХ глазами. НО это не ОНИ *смотрят* (мы не становимся участниками), а мы практикуем ИХ *взгляд*, который, тем самым, десубъективируется, отделяется от конкретных носителей, но при этом не обобщается, не подводится под общую категорию. Нужно всегда изучать конкретные, сингулярные практики, без апелляции к субъекту как их источнику. Субъект не является их началом, субъект в них собирается и распадается. Таким образом, именно естественное образовательное знание составляет ресурс, позволяющий нам упорядочивать поле наших данных и выделять феномены академического сопротивления. Однако это знание используется не для организации нашего учебного поведения, а для выстраивания практики исследования.

Итак, существует определенное естественное образовательное знание, доступное как участникам, так и исследователям. Достаточно ли этого знания самого по себе для описания и анализа феноменов академического сопротивления? Положительный ответ на этот вопрос, судя по всему, дает Билл Ридингс, называющий подобный подход «институциональным прагматизмом» (Readings, 1996, p. 129). Под ним Ридингс понимает установку на действие без обоснования, без алиби, действие не во имя каких-то высоких целей или идеалов (подготовку к профессии, формирование мышления, раскрытие творческих способностей, овладение культурой и пр.), а работу с тем, что есть, с тем, чем мы располагаем. Трансцендентальное обоснование академической практики больше не возможно. Это — во-первых. А во-вторых, под институциональным прагматизмом Ридингс имеет в виду признание историчности университета, понимание того, что университет развивался и на данный момент пришел в упадок. Место, где нам необходимо существовать, — институт Университета — находится в руинах.

Здесь важным является не столько правильность или ошибочность диагноза Ридингса, сколько указание на возможность и необходимость исходить из имеющихся у нас ресурсов, понимая их ограниченность, ситуационность и локальность. При этом мы должны акцентировать внимание не только на узко понятых педагогических отношениях, но и на их институциональном контексте: академическое сопротивление — это не только сопротивление институциональным университетским формам, но и сопротивление *в рамках* этих форм.

3. «Сопротивление»

В словаре Ушакова сопротивление определяется как «свойство, способность оказывать противодействие каким-нибудь воздействиям, изменениям». У Даля данный термин описывается следующим образом: «Противодействовать, противиться, восставать вещественными или нравственными силами; отражать нападение, защищаться; или не допускать чего-то, стараться отклонить; не покоряться, бороться». Обе эти попытки связать сопротивление как концепт с определенным *представлением*, отнести его к определенному понятийному ряду и за счет этого придать ему значение, имеют смысл только в определенных ситуациях. Можем ли мы использовать вышеприведенные определения для анализа академического сопротивления, просто добавив к ним указание на ту специфическую университетскую реальность, в которой осуществляется сопротивление? Если мы полагаем, что можно пользоваться понятия-

ми, лишь зная, что они означают (в концептуальном смысле), тогда подобный шаг был бы не только оправдан, но и единственно возможен. Но если мы признаём, что понятия могут иметь праксеологическую ценность, не имея концептуального значения, тогда мы может говорить о том, что «академическое сопротивление» — пустой концепт, не имеющий определения. Его осмысленное использование предполагает не словесную формулировку, а специфические формы анализа и исследования. Вопрос: «А *почему* вы решили, что это сопротивление?», заданный исследователю, описывающему тот или иной феномен, не имеет ответа, поскольку он требует отсылки к общей схеме, которая лишь «прилагается» к конкретному материалу. Но такой схемы нет. Если в процессе изучения и возникает определенное понимание сопротивления, то это понимание — локально и конструктивно, оно может быть в любой момент пересмотрено. Скорее, вопрос должен звучать таким образом: «А *как* вы решили, что это сопротивление?». Способ изучения составляет часть изучаемого феномена.

Но ситуация еще более сложна, поскольку отсутствие концептуальной однозначности сопровождается отсутствием критериальной определенности. Не существует однозначных признаков академического сопротивления. Нет явных форм, вроде ответа «Нет». Одна и та же фраза, одно и то же действие, даже в рамках одной и той же ситуации, может носить разный характер и по-разному встраиваться в последовательность текущих взаимодействий. Есть лишь локальные цепочки действий и высказываний, которые упорядочиваются участниками в той или иной образовательной обстановке. В чем именно будет заключаться сопротивление, если оно будет обнаруживаться, зависит от множества факторов. Это значит, что мы не можем определить академическое сопротивление, но мы можем его обнаружить. Оно принципиально обнаружимо. Однако такое обнаружение может принимать несколько форм, связанных со специфическими практическими контекстами (эти формы не являются априорными интерпретационными схемами, скорее, они позволяют упорядочить свои рассуждения и действия).

1) Сопротивление — помеха, которую нужно преодолеть или, наоборот, поддержать (что встречается крайне редко) (т. е. нащупать *отношение* к сопротивлению). При этом сопротивление должно быть некоторым образом понято, необходимо обнаруживать, на что указывает сопротивление, о чем оно «говорит» (т. е. отыскать *референт* сопротивления), а говорить оно может:

а) о студенческой позиции (например: студенты — творческие натуры, или: студенты вечно всем недовольны, или: сту-

денты выражают свое неприятие сложившейся формы образования);

б) о преподавательской позиции (например: преподаватель слишком сильно «давит» на студентов, или: преподаватель не оправдывает ожиданий студентов);

в) об образовании (например: нынешнее образование не подходит студентам, или: студенты не готовы к переменам).

2) Сопротивление само по себе: как оно практикуется, каковы его эффекты, каковы его условия. Это поиск *практики* сопротивления.

В последнем случае изучение сопротивления требует внимательного анализа позиций всех участников образовательной ситуации, того, как они осмысляют и упорядочивают свои действия. Но если мы делаем акцент на том, какой смысл вкладывают в свои действия акторы, возникает соблазн индивидуализировать сопротивление, т. е. прочитать слова Фуко о множественности сопротивлений как указание на множественность точек зрения, присутствующих в университете. В то же время, наш язык (точнее, определенная практика его употребления) вынуждает нас говорить о сопротивлении в единственном числе. Возникает вопрос: сопротивление все-таки одно, просто есть разные его проявления, или есть много сопротивлений, например, столько, сколько есть точек зрения или перспектив (как минимум, две: точки зрения преподавателя и студента; как максимум, бесконечное число: каждый участник образовательных ситуаций может быть носителем нескольких точек зрения)? Однако этот вопрос возникает лишь в том случае, если мы стремимся получить более-менее однозначное объяснение или схему феномена сопротивления. Если же наша цель — раскрыть его феноменальность, тогда для нас важнее *работа* описания, а не его *результат*. Различные описания никогда не находятся в равновесии: они могут распадаться, объединяться, взаимодействовать, противоречить друг другу. Таким образом, одна из задач обсуждения феномена академического сопротивления студентов состоит в том, чтобы переместить его из пространства точек зрения в пространство образовательных практик.

Заключение

Предложенные в данном тексте размышления показывают, что исследования академического сопротивления имеют дело со специфическим феноменом, «рассеянным» в пространстве университетского образования. Атомы сопротивления (выражение Д. Ю. Короля) циркулируют в образовательных ситуациях, не имея четкого прикрепления, т. е. проявляя себя разным

образом в разных контекстах. Они могут принимать форму как продолжительных и открытых актов протеста, так и одной фразы или жеста. Стоит ли их тогда изучать, если в итоге мы вряд ли сможет получить целостную картину, сделать обобщения и сформулировать рекомендации? Если поместить данный вопрос в перспективу осмысления университетских практик изнутри самих этих практик, то ответ на него окажется принципиально важным для того, что можно было бы назвать «оповседневниванием педагогического взгляда». Я имею в виду такое изменение образовательной установки преподавателей и студентов, в результате которого они начинают воспринимать свои учебные действия в качестве принципиально обыденных, а значит — некоторым образом устроенных и упорядоченных, т. е. обладающих собственной логикой и осмысленностью. Сегодня в Беларуси и преподаватели, и студенты «не видят» образования. Оно для них всегда выступает в качестве приближения к идеалу. Как показывает опыт изучения рядовых образовательных ситуаций (чтения лекций, проведения семинаров и пр.), часто их участники сами высказывают непонимание того, зачем исследовать столь малоинтересные события (некоторые преподаватели, видимо, думают что-то вроде: «Что тут изучать? Разве что для контроля. Вот я подготовлю хорошую лекцию, тогда и приходите»). Для них конкретная образовательная реальность — нечто несамостоятельное, то, что всегда приплюсовывается к способу ее методического определения. Но феномен академического сопротивления представляет собой как раз элемент той конкретики, которую нельзя свести к идеальным схемам. Поэтому благодаря его изучению мы можем показать, что образовательные практики в университете не являются производными от желаний и намерений преподавателей, студентов, администраторов, а существуют как пространство их взаимных согласований и взаимодействий. «Университетское образование — это обыденная практика» — данная тривиальная формула, как ни парадоксально, еще не понятна для студентов и преподавателей белорусских университетов. Однако, как мне кажется, именно она может и должна быть основным принципом функционирования университетского сообщества. И исследование академического сопротивления является одним из важнейших шагов к ее воплощению.

Литература

Benwell B., Stokoe E. H. University students resisting academic identity // Applying conversation analysis / Ed. by K. Richards, P. Seedhouse. Basingstoke: Palgrave, 2004. P. 124–139.

Readings B. The university in ruins. Cambridge, London: Harvard University Press, 1996. 238 p.

Витгенштейн Л. Философские исследования / Пер. с нем. М. С. Козловой // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1. М.: Гнозис, 1994. С. 75–319.

Делез Ж. Алфавит Жиля Делеза: беседа с Клер Парне (1988–1989) / Пер. с англ. А. М. Корбута. Мн.: Пропилеи, 2001. 92 с.

Латур Б. Где недостающая масса? Социология одной двери / Пер. с англ. Н. Мовниной // Социология вещей / Под ред. В. С. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С. 199–222.

Уотсон Р. Этнометодологический анализ текстов и чтения / Пер. с англ. А. М. Корбута // Социологический журнал. 2006. № 1/2. С. 91–128.

Фуко М. Воля к знанию (История сексуальности, т. 1) // *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / Пер. с фр. С. Табачниковой. М.: Касталь, 1996. С. 99–268.

Фуко М. Omnes et singulatim: к критике политического разума // *Фуко М.* Интеллектуалы и власть. Ч. 2 / Пер. с фр. И. Окуневой. М.: Праксис, 2005. С. 285–319.

Фуко М. Субъект и власть // *Фуко М.* Интеллектуалы и власть. Ч. 3 / Пер. с фр. Б. М. Скуратова. М.: Праксис, 2006а. С. 161–190.

Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы // *Фуко М.* Интеллектуалы и власть. Ч. 3 / Пер. с фр. Б. М. Скуратова. М.: Праксис, 2006б. С. 241–270.

Логики осуществления и исследования студенческого сопротивления

Т. В. Тягунова

Введение

Задача данной статьи — показать, что феномен студенческого сопротивления может быть осмыслен не только как радикальный жест несогласия и открытого выступления против институционального порядка, но и как совершенно рядовая и обыденная сторона университетской жизни, как «естественная» часть образовательного процесса, систематически практикуемая и поддающаяся обнаружению, как нечто столь же упорно незамечаемое, сколь и совершаемое — в форме различного рода несоответствий, рассогласований, трансформаций позиций и отношений, и т. п., проявляющихся в уклонении от нормативного порядка действий в институциональном контексте или нормативного определения студенческой идентичности в самых обычных учебных ситуациях, каковыми являются лекционные и семинарские занятия, экзамены и пр.

Аудиторное сопротивление студентов — отсутствующий феномен?

Парадоксальным образом тема *академического сопротивления* студентов практически не является темой *академических исследований*, во всяком случае, отечественных[1]. Другими словами, академическое сопротивление как сопротивление студентов *(в) университетской среде* — обозначим его условно как *аудиторное сопротивление* — не выступает предметом научного (будь то теоретического, будь то практического) интереса и, как следствие, анализа. Обусловлена ли данная «неинтересность» отсутствием какой бы то ни было фактуальности «академического сопротивления» в качестве реально имеющего место быть феномена? Иначе говоря, может быть, белорусские исследователи не изучают сопротивление студентов по

[1] Попытки осмысления и эмпирического изучения феномена сопротивления студентов, в частности сопротивления академическим заданиям и идентичности, в англоязычном регионе хотя и не систематическим образом, но, тем не менее, предпринимаются. Краткий обзор опубликованных работ по данной тематике можно найти, например, в: Benwell, Stokoe, 2004.

той причине, что белорусские студенты собственно и не сопротивляются?

Такое объяснение было бы чревато тем, что оно упускало бы из виду одну существенную черту, конститутивную для любой исследовательской практики. Данная черта состоит в том, что политика исследовательских действий не отделима от определенной селективной работы, производящей не просто отбор и объективное изучение некоего феномена, но и «высвечивание» фактуальности изучаемого феномена посредством самого модуса осуществляемых исследователем действий, собственно и делающих неинтересными и незамечаемыми или, напротив, обнаружимыми те или иные феномены. Эта черта определяется активным конструктивным характером любых эпистемических практик[2], указывая на «те стратегии и принципы, которые направлены на производство „истины“» (Knorr Cetina, 2002, S. 11). Отсюда, однако, не следует, что изучаемые объекты получают свою реальность «истинностных фактов» исключительно благодаря исследовательским действиям или, что сами исследовательские действия — всего лишь заложники исповедуемых исследователем убеждений и верований, так что нам ничего другого не остается, кроме как следовать по пути когнитивного релятивизма[3]. Изучаемые феномены, коль скоро они являются объектами познания, не представляют собой ни сияющих своей холодной объективностью сущностей, раскрываемых нами с помощью стерильных перчаток научного инструментария, ни продукта не более как научно-исследовательского производства. Как объекты естественнонаучного знания, так и социальные объекты обладают своей *материальной вещностью*, они реальны в своей фактичности, однако, последняя не отделима от условий их производства *в качестве* «эпистемических вещей» (Х.-Ё. Райнбергер). Точнее, изучаемые объекты и условия их производства в качестве эпистемических вещей неразрывно связаны друг с другом, составляя «одновременно локальные, индивидуальные, социальные, институциональные, технические, инструментальные и, прежде всего, эпистемические единства» (Rheinberger, 2001, S. 9)[4]. Это значит, что вопрос изучения некоего объекта в качестве реального феномена не мо-

[2] Т. е. всех связанных с познанием практик, а следовательно, не только научных, хотя последние выступают в этом смысле в качестве парадигматических.

[3] Объект жесткой критики Ж. Брикмона и А. Сокала, усматривающих в распространении релятивистских настроений в современных социально-гуманитарных и философских науках симптомы если не антиинтеллектуализма то, во всяком случае, печального заблуждения (см.: Сокал, Брикмон, 2002).

[4] В этом отношении следовало бы внимательнее отнестись к призыву Б. Латура признать за объектами познания или, используя его терминологию, «гибридами» собственный онтологический статус (Латур, 2006).

жет быть отделен от *способа* его изучения, однако не в том смысле, что (адекватное) научно-теоретическое и техническое оснащение лишь открывает доступ к автономно существующим данностям или не более как само производит реальность последних, а в том смысле, что их обнаружимая феноменальность является следствием сложного взаимодействия «вещей» и исследовательских практик — взаимодействия, представляющего собой своего рода развертывание, или «*прощупывание, т. е. буквально преобразование познаваемого предмета*» (Fleck, 1983, S. 53), и способ данного развертывания не обуславливается единственно выбором адекватного исследовательского инструментария, поскольку сам этот выбор является частью и в этом смысле пред-определяется политикой конкретной исследовательской практики, позволяющей не/обнаруживать те или иные феномены. Другими словами, постулирование наличия либо отсутствия некоего феномена не является вопросом простой констатации того, *что* мы *видим*, поскольку сама эта «видимость» находится в сложном отношении с тем, каким образом осуществляется способ видения, или как происходит «прощупывание» того, что затем и выступает в качестве видимого.

Студенческое сопротивление как исключительное действие

С другой стороны, отсутствие систематического анализа феноменов аудиторного сопротивления студентов современными, и в этом случае не только отечественными, социальными исследователями, может быть связано с самим способом концептуализации феномена сопротивления.

Привычным образом проблематика «студенческого сопротивления» тематизируется в категориях политического, или, точнее, гражданско-политического неповиновения и студенческого протеста против властных структур. Такая социально-политическая фокусировка имеет под собой веские *фактические* основания, ограничиваясь лишь двумя знаменательными в этом отношении примерами: студенческое Сопротивление гитлеровскому режиму со стороны мюнхенских студентов в 1942–1943 гг. и события, начало которым положил 68-ой год. Волна студенческих выступлений 60-х вызвала не менее мощную волну их последующих интерпретаций. Как сами события 68-го (в частности, в Париже), так и многочисленные попытки их рационализации, отнюдь не однозначные в своей интерпретационной семантике (если ограничиваться двумя крайними полюсами: от понимания их в качестве сознательного несогласия и открытого, целенаправленного выступления против существую-

щих систем, как институциональных, так и ментальных, до их обозначения как форм спонтанного прорыва и манифестации желания протеста как такового[5]), высветили, тем не менее, одну характерную черту: понимание сопротивления как чего-то исключительного, определенной трансгрессии, своего рода «опыта-предела», если воспользоваться термином М. Фуко[6].

Сопротивление, понятое как исключение, не только зримо в своей свершаемости, в своей неустранимой событийности, в присущей ему явленности; оно также знаменует собой более или менее радикальный разрыв, и если не *у*странение, то, во

[5] Своего рода документальную экспозицию этих двух лишь видимым образом взаимоисключающих друг друга точек зрения на майские события в Париже дает в своем эссе, посвященном интеллектуальной биографии М. Фуко, Дж. Миллер: «Крупным политическим событием стало собрание учащихся лицеев на площади Данфер-Рошеро. С приближением сумерек толпа примерно из двадцати тысяч молодых людей наполнила улицы Парижа. Их непосредственные цели были вполне понятны: они выражали недовольство правительством, которое закрыло Сорбонну после студенческой демонстрации 2 мая; они протестовали против жестокости полиции, которая избила множество простых зевак; они требовали освободить четверых товарищей, посаженных в тюрьму. Их более общие цели также вовсе не были тайной: критикуя авторитаризм французской системы образования, они говорили на языке радикальной демократии; изучив разнообразные катехизисы левых, они также говорили о классовой борьбе, рабочем контроле и перманентной революции. Но на ином уровне их цели были не до конца понятными даже для самих демонстрантов. Некоторые были даже слегка сбиты с толку. „Когда кто-то задал довольно разумный вопрос: ‘Чего же вы хотите?’, я не смог ответить“, — спустя годы вспоминал преподаватель-маоист: „Я не смог ответить, я даже не знал, кем были мои товарищи, не смог ответить, потому что участвовал в демонстрации ради демонстрации“» (Миллер, 2002, с. 331).

[6] Разумеется, не было недостатка и в иных интерпретациях, либо отказывавших студенческим действиям в каком-либо ином смысле, кроме как «бесцельных» попыток поиграть в революционеров или результата «мелких фрустраций» (точка зрения Д. Кота, см.: Readings, 1996, p. 144), либо полагавшим сопротивление в качестве вторичного эффекта изменений в самой системе, т. е. как нечто, не выходящее за пределы внутренней логики системы, на трансгрессию границ которой сопротивление якобы претендует, в действительности же являясь не более как способом перераспределения присущих данной системе форм капитала и властных отношений. Таков, в частности, взгляд на кризис университетской системы 60-х гг. П. Бурдьё: «Анализ изменений педагогического отношения подтверждает, что всякое изменение учебной системы совершается сообразно логике, в которой выражаются также структура и функция, свойственные этой системе. Переизбыток, вносящий смуту в поступки и слова, указывающий на острую фазу кризиса Университета, не должен склонять к иллюзии о возникновении ex nihilo акторов или созидательных актов: при выработке позиций, внешне выглядящих как совершенно свободные, вновь проявляется структурная эффективность системы факторов, которые вносят специфику в классовые детерминации для каждой категории агентов, студентов или преподавателей, определенной по их положению в системе образования» (Бурдьё, Пассрон, 2007, с. 108–109).

всяком случае, *от*странение и очевидную постановку под вопрос существующего порядка вещей. В этом смысле оно всегда представляет собой *активное противо-действие*. В то же время данная исключительность сама не есть нечто исключительное — она является тем, что, как можно предположить, призвано конституировать позицию студента как такового — как активного борца если и не за правоту истины, то, во всяком случае, за истинность своих прав. Исключение составляет (или должна составлять) пассивность (понимаемая в данном контексте как аполитичность и гражданская неангажированность), на что, в частности, и указывает, ссылаясь на У. Б. Карнохана, Б. Ридингс: «...в долговременной перспективе студенческая пассивность — скорее исключение, чем правило, поэтому мы должны спросить, что означает наблюдающаяся сегодня пассивность студентов» (Readings, 1996, p. 138).

Так мыслимое сопротивление, т. е. связываемое с активным противостоянием и конституирующей его исключительностью, склоняет к тому, чтобы рассматривать то, что естественным образом противопоставляется ему в терминах «студенческой пассивности», как отсутствие сопротивления, причем не просто отсутствие политически направленного сопротивления, но сопротивления вообще, поскольку первое неразрывно связывается со вторым. Это позволяет Ридингсу сделать следующее замечание: «В определенном смысле массовое недовольство Университетом и модернистским договором между данным институтом и национальным государством, которое в 1968 году вылилось в революцию, сегодня частично приняло форму студенческой апатии (еще одно название для потребительства)... В 1968 году студенты декатектировали посредством бунта; сегодня они вообще не катектируют» (Readings, 1996, p. 138). На первый взгляд может показаться, что Ридингс рассматривает апатию сегодняшних студентов как своеобразную форму сопротивления. Однако кто и чему в таком случае сопротивляется?

Ридингс интерпретирует студенческие волнения в контексте утраты университетом своей функции «первичной модели сообщества публичной сферы в национальном государстве» (Readings, 1996, p. 144): сегодняшние студенты уже не могут, да и не хотят претендовать на роль публичных интеллектуалов, поскольку именно эту роль и поставили под сомнение события 68-го года вкупе с идеей университета как площадки для эмансипации, показав, что университет — прежде всего бюрократическая структура. И если современный университет, сбросив с себя свою старую кожу под именем «университет культуры», сегодня открыто презентирует себя в качестве корпорации, т. е.

не более как стремящегося к эффективному функционированию бюрократического института, то студентам ничего не остается, кроме как принять новые правила игры и действовать с учетом этих новых обстоятельств. Здесь позиция Ридингса несколько раздваивается. С одной стороны, он описывает современных студентов как тех, кто, отказавшись быть революционерами (поскольку эпоха революционеров исчезла вместе с исчезновением всеобщей сферы политического и девальвацией идеи университета как университета культуры), представляют собой сегодня не более как потребителей академических услуг[7]. В этом отношении студенческое сопротивление не просто не релевантно новым университетским обстоятельствам, оно невозможно, поскольку пустое означающее «*университет совершенства*» способно инкорпорировать любой исключительный, а значит исключающий жест «доказательства совершенства университетской жизни или студенческой активности» (Readings, 1996, p. 150). С другой стороны, Ридингс не хочет все же вовсе отказываться от идеи сопротивления: «нам следует по-иному осмыслить форму, которую должно принимать такое сопротивление» (Readings, 1996, p. 150). С его точки зрения, местом, где может и должна возникнуть эта форма, является уже не студенческая аудитория, а преподавательская сцена. Я не буду далее вдаваться во все тонкости того, что, по мнению Ридингса, должна представлять собой эта сцена. В его размышлениях для нас важно прежде всего то, что в них содержится указание на иную логику сопротивления — сопротивления, *не* связанного с занятием оппозиционной позиции. Вместе с тем, я не могу согласиться с ним в том, что современный университет производит полную дезинфекцию студенческих тел, лишая студентов всякого ресурса сопротивления. На мой взгляд, поместить данный ресурс на полюс студента Ридингсу мешает его выраженная озабоченность развенчанием необходимости и ценности формирования автономного субъекта — будь то в лице публичного интеллектуала, как то провозглашалось университетом культуры, будь то в лице специалистов-технократов, как то декларируется современным университетом совершенства. Студент не может сопротивляться, поскольку позиция первого ему более не доступна — о ней можно лишь ностальгировать на руинах университета культуры; позиция же второго

[7] Ридингс замечает: «Я говорю… о распространенном среди североамериканских студентов ощущении того, что их „отправили на стоянку“ в Университете — они ходят на занятия, получают кредиты, дожидаются аспирантуры. В некотором смысле, так они реагируют на то, что в их образовании ничто не побуждает их видеть в себе героев истории либерального образования, отправившихся в долгий путь самопознания. Они, скорее, участвуют в *самоаккредитации*, подготовке к рынку труда…» (Readings, 1996, p. 138).

не доступна в принципе — дискурс университета совершенства предусмотрел ее и умело конвертирует в свой собственный ресурс. Ридингс явно не свободен от понимания *студенческого* сопротивления в терминах *радикальных* действий (хотя и стремится очертить иную его форму, свободную от открытого противостояния на еще-не-существующей-но-достижимой сцене преподавания). С этой точки зрения можно сказать, что сегодняшние студенты не сопротивляются, поскольку они не производят радикальных жестов. Но должны ли мы мыслить сопротивление всякий раз как исключительно исключительное действие? Кроме того, Ридингс не обращается к анализу того, что происходит в реальных стенах университетских аудиторий в часы академических лекций, семинаров, экзаменов и т. д. Разумеется, его задача иная, и то анатомирование, которому он подвергает институциональное тело современного университета, предполагает иную аналитическую сетку и, соответственно, иной уровень концептуализации. Тем не менее, не окажется ли так, что те процессы, которые протекают в этом социальном теле, будучи проанализированы в ином ракурсе — эмпирического изучения реальных взаимодействий в их текущем осуществлении, — дадут нам основания быть более осторожными в формулировании утверждений относительно ресурсов *студенческого* сопротивления и его возможных форм?

Воздерживаясь от каких-либо ценностных суждений, я хотела бы предложить проанализировать то, что фактически происходит на той педагогической сцене, которая рутинным и столь непримечательным образом разворачивается изо дня в день в университетских стенах, которая (только ли в силу этой своей непримечательности?) обычно остается вне фокуса социальных исследователей. Забегая несколько вперед, можно сказать, что те отношения, которые конституируются (на) этой сцене, не позволяют описывать себя с помощью тех или иных обобщающих категорий, наподобие «обучение», «подготовка специалистов», «обретение знаний», «получение образования» и т. д. Строго говоря, эти категории ничего не говорят о том, *что же происходит* на этой сцене. *Как* осуществляется это «обучение», эта «подготовка»? Что они значат для самих участников образовательного процесса? И как придаваемый ими этим социальным вещам смысл воплощается в их действиях? Разумеется, я не претендую на то, чтобы дать исчерпывающие ответы на все эти вопросы. Моя задача более локальна — показать неоднородность, которой отмечено академическое образование и которая не позволяет однозначно и априори констатировать, что сегодняшние студенты не сопротивляются или, напротив, активно сопротивляются. Если они сопротивля-

ются, то *как* и *чему*? Мое предложение, таким образом, состоит в том, чтобы взглянуть на академическое сопротивление студентов в университетской среде не как на нечто радикальное и исключительное, а как на часть нормального, т. е. привычного, установившегося, «естественного» образовательного процесса в университете. Привычное не составляет сплошной ткани того же самого. Привычное отмечено разрывами и несоответствиями. «Та же самость» привычной университетской жизни конституируется не только принятием и следованием обязательствам и правилам институционального договора, заключаемого с университетом каждым вступающим на академическую территорию, но и тонкой сетью конфликтов и противоречий, столкновением и трансформациями позиций и устанавливаемых отношений. При этом, как было сказано выше, я не намерена выносить какие-либо оценочные суждения относительно анализируемых феноменов. Меня будет интересовать не то, хорошо или плохо то, что происходит в университетских аудиториях, а *что* и *как* именно там происходит.

Материалом для анализа послужат фрагменты стенограммы[8] экзамена по психологии, проходившего в одном из университетов г. Минска в январе 2008 года.

Стратегии управления ответом на экзамене: академическое сопротивление как уклонение

Рассмотрим следующий отрывок из разговора между принимающим экзамен преподавателем и студентом.

Фрагмент 1

01	Пр.:	так подождите гипократ положил в основание своей
02		типологии (.) э::: идею о соотношении четырёх основных
03		жидкостей в теле организма а что в основание своей (.)
04		своего учения положил павлов (.) како/идею о чём
05		(6.0)
06	Ст.:	о свойствах нервной системы
07	Пр.:	о свойствах нервной системы. что это за свойства
08		(2.0)
09	Ст.:	э=м::
10		(17.0)
11	Ст.:	я уже не помню
12	Пр.:	ну вы же только что первые четыре слова назвали
13		(2.0)
14	Ст.:	ну безудержность да? (1.0) да?
15	Пр.:	нет вот вы когда говорили был такой то тип (2.0) по павлову

[8] Расшифровка аудиозаписи производилась в соответствии с правилами транскрибирования Разговорно-аналитической системы транскрипции (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem, GAT), используемой в рамках анализа разговора (с небольшими модификациями), см.: Selting M. et al., 1998.

16 (1.0)
17 Ст.: да?=
18 Пр.: =да
19 Ст.: <<смеётся>>
20 (1.0)
21 Ст.: так. сильный тип
22 Пр.: так чт0 он положил какое первое свойство нервной системы
23 (2.0)
24 Ст.: ну:: (1.0) ну не силу характера а
25 (1.0)
26 Пр.: сила (1.0) [нервной системы
27 Ст.: [нервной системы↓
28 Пр.: [как свойство нервной системы;
29 какие ещё свойства нервной [системы
30 Ст.: [слабость
31 Пр.: [ещё какие
32 (1.0)
33 Ст.: э:::: (1.0) а=спокойствие да?=
34 Пр.: =нет
35 (11.0)
36 Ст.: может быть эмоциональность
37 (1.0)
38 Пр.: речь идёт о св0йствах нервной системы а не о: (.)
39 характеристиках человека (2.0) и эти свойства относятся
40 к двум основным процессам которые характерны для нервной
41 системы это процессы (2.0) возбуждения и↑ (4.0)
42 Ст.: возбуждения и (2.0) ну не скажешь же успокоение↓
43 Пр.: [торможение
44 Ст.: [торможение

Данный фрагмент демонстрирует несколько взимообусловленных и конкурирующих стратегий управления ситуацией ответа на экзамене, посредством которых конституируются различные типы студенческой идентичности. Преподаватель просит студента назвать свойства нервной системы (с. 07), что вызывает у последнего явные затруднения (с. 08–10). Свою неспособность ответить студент оправдывает тем, что «он уже не помнит» (с. 11). Таким образом, ситуация конституируется как ситуация одновременно и ответа, и не ответа: студент не молчит и не говорит, что он не знает, а отвечает таким образом, который позволяет ему позиционировать себя как потенциально знающего, но не помнящего, причем слово «уже» должно подчеркнуть, что он готовился. Тем самым студент расширяет рамки текущей ситуации как ситуации ответа на экзамене, связывая ее с предшествовавшей ей ситуацией подготовки. Это не значит, что в других случаях ответ на экзамене строго ограничен тем, что происходит здесь и сейчас. Напротив, актуальная ситуация экзамена всегда включает в себя отсылку к тому, что ей предшествует как «подготовка к экзамену» и конституируется исходя из не требующего оглашения и взаимно предполагае-

мого допущения, что *перед* тем, как прийти на экзамен, студент готовится к нему, так что сам экзамен становится в этом отношении зримым свидетельством данной подготовки. Однако в данном случае обращение к ситуации предшествовавшей подготовки используется в качестве ресурса оправдания невозможности продемонстрировать знание, которое ожидается от студента. Слову «уже» в ответе студента противопоставляется «только что» в следующем за ним высказывании преподавателя (с. 12). Тем самым преподаватель возвращает релевантность актуально происходящего, акцентируя то, что было сказано студентом здесь и сейчас: «только что». Стратегии студента «демонстрировать знание — значит помнить и актуализировать выученное» он противопоставляет, как показывает дальнейший обмен, стратегию «демонстрировать знание — значит рассуждать» (с. 22, 38–41): возражая на слова студента «я уже не помню», преподаватель своей репликой «ну вы же только что первые четыре слова назвали» указывает, что студент все же знает, однако не в том смысле, что он помнит, сколько в том смысле, что он должен сделать вывод из «только что» сказанного (в строке 22 это ожидание демонстрируется наиболее явным образом: «так чтО он положил...»). Это обращение к актуально сказанному лишает студента возможности апеллировать к памяти как ресурсу знания (с. 14–20). Студент начинает использовать стратегию «угадывания» (с. 14). Однако неудача ее применения, обнаруживаемая последующей репликой преподавателя (с. 15), заставляет студента скорректировать свои дальнейшие действия и, как видно из строк 24 и 42, он задействует в дальнейшем еще одну стратегию, которую можно охарактеризовать как стратегию «упреждения неверного ответа» («ну не силу характера», с. 24; «ну не скажешь же успокоение», с. 42), позволяющую ему, с одной стороны, представить ответ как результат своих актуальных размышлений, с другой стороны, смягчить возможный негативный эффект в случае, если ответ окажется неверным.

В отличие от преподавателя, студент демонстрирует, как можно видеть, гораздо более широкий репертуар поведения. Его действия направлены на то, чтобы заверить преподавателя в том, что он не только следует предложенным правилам игры (демонстрирует знание), но и делает это таким образом, как то от него ожидается (знать — значит рассуждать), гибко меняя стратегию своего поведения в случае обнаружения ее нерелевантности актуальной ситуации (знать — значит помнить). При этом студент не просто подстраивается под ожидания преподавателя, а, ориентируясь на ту линию поведения, которой придерживается преподаватель, структурирует свои действия та-

ким образом, чтобы побудить, в свою очередь, преподавателя к желаемым для себя действиям: в конечном счете, преподаватель сам дает нужные ответы.

Этот фрагмент можно было бы проинтерпретировать и как ситуацию, в которой преподаватель «вытягивает» студента, давая ему возможность получить более высокий балл за свой ответ, а студент, желая получить этот более высокий балл, но не располагая соответствующими ресурсами, «прикидывается дурачком». Однако в этом случае мы рискуем свести разворачивающийся перед нами «спектакль» к взаимодействию не более как двух личностных позиций в рамках соответствующего институционального контекста: «доброго» преподавателя и «нерадивого» студента. Неудовлетворительность подобного истолкования заключается в том, что оно не позволяет увидеть соотношение сил, которые не столько выражают представляемые студентом и преподавателем позиции, сколько конституируют и разворачивают посредством них определенные не совпадающие друг с другом типы академической идентичности.

В небольшой статье, посвященной исследованию феномена сопротивления студентов университета академической идентичности (Benwell, Stokoe, 2004), ее авторы на примерах реальных случаев взаимодействия в рамках университетских занятий анализируют то, как их участники создают и управляют своим членством в категории «студент». Осуществляемый Бэнвеллом и Стокое анализ показывает, что «студенты университета рутинно ориентируются на... сопротивление академической идентичности или дистанцирование от нее» (Benwell, Stokoe, 2004, p. 127). Авторы подчеркивают, что «студенты не только „образовываются“, но и „практикуют себя как студентов“ таким образом, что это порой выливается в разные формы сопротивления, противопоставления или амбивалентности» (Benwell, Stokoe, 2004, p. 139). При этом, реализуемое в ходе данного практикования сопротивление предполагает не простое противодействие, а тонкое согласование различных, порой конфликтующих между собой идентичностей. Анализ приведенного выше фрагмента обнаруживает один примечательный в этом отношении аспект. Мы можем наблюдать, как в ходе экзаменационного ответа попытке студента сконструировать себя как того, кто «помнит и воспроизводит», противопоставляется систематически осуществляемое преподавателем конструирование «студента» как того, кто «рассуждает». Разумеется, обращение студента к такого рода «мнемическому» типу идентичности носит манипулятивный характер: это способ оправдать неспособность ответить, от которого студент быстро отказывается, обнаруживая, что он не работает. В этом смысле эта «мнеми-

ческая» идентичность не обладает самоценностью, а выполняет инструментальную функцию. Вместе с тем, ее использование симптоматично: оно указывает на нерелевантность и дистанцирование студентов от того типа академической идентичности, ценность которого демонстрирует в данном случае преподаватель, т. е. *практики мышления на дисциплинарном языке*, осуществлению которой студенты систематически сопротивляются, однако не путем прямого и открытого противодействия, а посредством *уклонения*. «Имитативный» характер демонстрируемого студентом рассуждения (с. 21–44) подчеркивает тот факт, что «быть студентом» отнюдь не означает «думать в терминах профессионального языка». То, что подобное уклонение носит не случайный характер, можно видеть из следующего примера (фрагмент 2).

Фрагмент 2

01	Ст.	свойства ощущений. значт=свойства ощущений а: делятся
02		на психофизиологические и психофизические
03	Пр.	давайте начнем сначала (.) что такое ощущение
04		определение дайте
05	Ст.	а ощущение эта: э:: (4.0) ну это то что человек ощ/э
06		<<ощущает>смеясь>
07	Пр.	так. таня вас зовут да?
08	Ст.	да
09	Пр.	таня вы сосредоточьтесь подумайте
10		( ) ((уходит))
11		(15.0) ((возвращается назад))
12	Ст.	ну ощущение это=а: (2.0) какой то наверно какая то
13		чус/чуствительность организма на воздействия=
14	Пр.	=ощущение это [психический процесс
15	Ст.	[психический процесс. а::: который
16		происходит при воздействии каких то раздражителей↓
17		а:: (2.0) и↑
18	Пр.	на что воздействие
19	Ст.	на::: человека.
20		(2.0)
21	Пр.	а конкретнее
22	Ст.	а: н на организм челов/ну=на: тело человека. (.) кожу.
23	Пр.	[на органы чуств
24	Ст.	[на органы чуств человека

Своей просьбой дать определение «ощущению» преподаватель показывает, какой в данном случае должна быть структура ответа (с. 03–04), и, говоря «давайте начнем сначала», указывает на эту структурную неполноту в ответе студентки. «Сначала» здесь никоим образом не отсылает к астрономическому течению времени, оно является организационным моментом текущего взаимодействия, маркируя последнее как «ответ на экза-

мене», предполагающий определенную последовательность: «сначала» дается определение.

Студентка обнаруживает затруднение в ответ на просьбу преподавателя (с. 05–06): она пытается дать определение, оказывающееся, однако, неудовлетворительным, и своим смехом показывает, что и сама признает его неудовлетворительность. Неудовлетворительность здесь связана не с тем, что ответ не верен в принципе (в своей тавтологичности он может быть принят как вполне достаточный, например, в ситуации неинстуционального взаимодействия, в разговоре между непрофессионалами), однако он не верен в данной ситуации как ситуации ответа студента на экзамене, формулирующего «определение психического процесса». Последнее, как показывает дальнейший обмен между преподавателем и студенткой, предполагает, что ответ должен формулироваться в терминах профессионального языка, более того, их профессиональная отнесенность создается, как можно видеть из строчек 12–24, благодаря специфическому дискурсивному порядку. Иными словами, формулирование определения должно продемонстрировать не просто знание профессиональной терминологии (т. е. использование вместо слов «организм» и «кожа» словосочетания «органы чувств»), а специфическую речевую практику, соответствующую тому, что принято считать «формулировкой определения психического процесса», в связи с чем замена «то, что человек ощущает» на «чувствительность организма на воздействия» рассматривается преподавателем как «неверная» (что значит: не воспроизводящая формальное начало определения, которое должно начинаться со слов «это психический процесс...»), что он и показывает своей корректировкой ответа студентки в строке 14.

Строки 09–14 позволяют также понять, что означает для преподавателя, что студент должен «сосредоточиться и подумать». *Подумать* — значит *продемонстрировать* тот специфический порядок высказываний, который соответствует практике формулирования «определения». Когда преподаватель корректирует ответ студентки, определяющей ощущение как «чувствительность организма на воздействия», говорит ли это о том, что «не подумала»? Скорее, это свидетельствует о том, что преподаватель все еще не обнаруживает в ее ответе адекватной речевой структуры, которую, как ожидается, она должна знать и актуализировать применительно к текущей ситуации — таким образом, чтобы ее «знание» было свидетельствуемо из самого способа ее говорения. Обнаружимо объективным свидетельством «думания», таким образом, является использование профессиональных терминов и воспроизведение определен-

ного речевого паттерна. Дж. Коултер, рассматривая процесс «понимания», пишет в этой связи: «„Понимание“... может означать знание о том, как действовать, знание о том, как использовать слово, инструмент, карту или любой другой контекстуально релевантный предмет, знание о том, как вести себя, знание о том, что произойдет дальше, и множество других вещей» (Коултер, 2008, с. 86). Как и «понимать», «думать» — значит публично демонстрировать определенную (речевую) практику, согласующуюся с окказиональными обстоятельствами ее контекстуального осуществления. Действия студентки в рассматриваемом фрагменте явно обнаруживают рассогласование с тем, что от нее ожидается в данной ситуации. Данное рассогласование проявляется в различной прагматике использования преподавателем и студентом профессиональной терминологии. И для студента, и для преподавателя использование специфических терминов профессионального языка означает формулирование ответа на экзаменационный вопрос, т. е. их использование осуществляется внутри и подчиняется определенной образовательной задаче. Однако если для преподавателя осуществление данной образовательной задачи должно продемонстрировать тождественность практики использования профессиональных понятий и практики мышления в терминах профессионального языка, то для студента эти практики не являются тождественными. Употребление профессиональных слов и выражений студентом встроено в практику демонстрации им своей *подготовленности*. Эту подготовленность студент и предъявляет в первых двух строчках: он показывает, что «знает», *как* ответить на тот вопрос, который стоит в его экзаменационном билете, используя для этого термины «психофизиологические» и «психофизические», которые должны служить в данном случае зримым свидетельством его знания. Его знание значения данных терминов есть знание способа их употребления для-ответа-студента-на-экзамене. Посредством того определения, которое он дает слову «ощущение» («ощущение... это то, что человек ощущает», с. 05–06), студент обнаруживает, что к *данному* экзаменационному вопросу он не был готов, в то же время демонстрируя свое понимание значения данного слова как слова естественного языка, употребляемого равным образом (в отличие от слов «психофизиологический» или «психический процесс») и профессиональными психологами, и рядовыми членами общества. Для студента формулировать ответ на экзамене посредством использования профессиональных терминов и понимать те феномены, свидетельством которых должны выступать профессиональные термины — не идентичные практики. Студент не конституирует себя как того,

кто «мыслит» категориями профессионального языка, своими действиями он обнаруживает специфически инструментальный характер использования данных категорий, релевантность которых соотносится с конкретной ситуацией (в данном случае, ситуацией ответа на экзамене).

Заключение

Анализ, который был проделан выше, следовал логике рассмотрения повседневных способов осуществления образовательных действий в том виде, как они реализуются в ходе привычных форм взаимодействия между преподавателем и студентом, в частности, в рамках экзамена. Результаты данного анализа, относиться к которым следует с соответствующей краткости предпринятого исследования осторожностью, позволяют говорить о практиковании студентами университета специфической формы академического сопротивления, представляющего собой не противостояние, открытое либо скрытое, а *уклонение* — в частности, уклонение от осуществления практик мышления на дисциплинарном языке. Его специфичность заключается в том, что данный способ сопротивления следует рассматривать скорее в качестве первичной практики «быть студентом», окказиональным образом «высвечиваемой» рутиной университетской жизни и ею конституируемой, нежели как целенаправленный способ противопоставить себя нормативным ценностям институциональной системы. Студент изначально следует линии уклонения: он уклоняется от того, чтобы «думать» на профессиональном «жаргоне», при этом более-менее успешно используя этот «жаргон» при ответах на экзамене, написании курсовых работ и пр., замещая в случае необходимости дисциплинарный словарь обыденным языком (при том, что само их различение устанавливается посредством и внутри соответствующей коммуникативной практики).

Литература

Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с.

Коултер Дж. Прозрачность сознания: доступность субъективных феноменов / Пер. с англ. А. М. Корбута // Социальные практики. Электронный журнал. 2008. Том 1, № 1. С. 81–125. [http://charko.narod.ru/tekst/soc_prakt/ar.htm].

Латур Б. Нового времени не было: эссе по симметрической антропологии / Пер. с фр. Д. Я. Калугина под ред. О. В. Хархордина. СПб.: Изд-во Европейского ун-та в С.-Петербурге, 2006. 240 с.

Миллер Дж. Будьте жестокими! Интеллектуальная биография М. Фуко // Логос. 2002. № 5-6. С. 331–381.

Сокал А., Брикмон Ж. Интеллектуальные уловки. Критика современной философии постмодерна / Пер. с англ. А. Костиковой и Д. Кралечкина. М.: Дом интеллектуальной книги, 2002. 248 с.

Benwell S., Stokoe E. H. University students resisting academic identity // Applying conversation analysis / Ed. By K. Richards, P. Seedhouse. Basingstoke: Palgrave, 2004. P. 124–139.

Fleck L. Zur Krise der «Wirklichkeit» (1929) // *Fleck L.* Erfahrung und Tatsache. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1983. S. 46–58.

Knorr Cetina K. Wissenskulturen: Ein Vergleich naturwissenschaftlicher Wissensformen. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 2002. 383 S.

Readings B. The university in ruins. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 238 p.

Rheinberger H.-J. Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Göttingen: Wallstein, 2001. 383 S.

Selting M. et al. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) // Linguistische Berichte. 1998. Heft 173. S. 91–122.

Использованные знаки транскрипции

[ ]	Накладывающиеся и параллельно произнесенные фрагменты речи.
=	Быстрое присоединение нового оборота или единицы речи.
(.)	Микропауза (до 1 сек.).
(2.0)	Пауза, оцененная как длящаяся приблизительно 2 сек.
и=э	Растяжение единицы речи.
:, ::, :::	Удлинение, в зависимости от длительности.
ээ, аа и т. д.	Сигналы задержки речи, так называемые «наполненные паузы», внезапные обрывы вследствие глоттальной смычки.
((смеется))	Описание смеха.
((кашляет))	Описание пара- и невербальных действий и событий.
<<смеясь>>	Описание сопровождающего речь пара- и невербального длящегося действия.
( )	Неясный фрагмент, расстояние между скобками зависит от длины произносимой речи.
акцЕнт	Интонационное ударение.
↑	Повышение интонации.
↓	Понижение интонации.
?	Резкое возрастание интонации в конце единицы речи.
;	Постепенное снижение интонации в конце единицы речи.
.	Резкое снижение интонации в конце единицы речи.
/	Обрыв слова или фразы

Сопротивление в вузе: перспективы дискурсного подхода

Е. А. Кожемякин, К. Ю. Королёва

Студенческое сопротивление в академической среде традиционно ассоциируется с политическими (а также социальными, экономическими) протестами. Подобного рода ассоциации связаны с событиями 1968 года в Европе и США, выступившими в роли катализатора, действие которого привело к мгновенному и прочному внедрению темы сопротивления в образовательно-педагогический дискурс. С одной стороны, это закономерный процесс, свидетельствующий о том, насколько болезненно реагирует институциональный дискурс — типичным примером которого является дискурс образовательно-педагогический — на действия, угрожающие его внутреннему порядку. Если происходит такая незамедлительная реакция на действия, квалифицируемые как опасные, — значит, действительно «институциональное сознание» распознает нечто как угрожающее внутреннему порядку и дискурсу, а также комплексу институциональных практик.

Однако постепенно политическая тематика в общественных дискуссиях о студенческом сопротивлении сменилась топикой аудиторного взаимодействия: были найдены «способы совладания» с общеструктурными угрозами, какими представляются политические студенческие выступления, и акценты были смещены на поиск стратегий и тактик нормализации повседневной, рутинной коммуникации в поле образования. Отказ выполнять домашнее задание, насмешки над преподавателем и его действиями, «мелкие» нарушения производственной дисциплины, игнорирование «дэдлайнов», плагиат при выполнении творческих работ и пр. — подобные действия распознаются как повседневное (аудиторное) студенческое сопротивление и однозначно маркируются как нарушение институционального режима. Бурное обсуждение студенческого сопротивления — от политических протестов в академической среде до этнографического описания повседневных несоответствий действий и ожиданий — свидетельствует также о том, что субъектами этой дискуссии действительно осознается, что происходит нечто нежелательное, нарушающее традиционные уклады, незапланированное, «ненормальное». Точнее, если политическое сопротивление сегодня уже может быть включено в список явлений,

которые при определенных условиях допустимы в институциональной среде (например, при нарушении прав студентов, при стагнации в сфере образования, при мутации демократических процессов в вузе и т. д.), то сопротивление на уровне повседневного аудиторного взаимодействия не мыслится как нормальное, как то, что может быть «оправдано». Собственно, образовательно-педагогический дискурс как раз и индексирует студенческое повседневное аудиторное сопротивление как то, что необходимо преодолеть. Подобное сопротивление зачастую маркируется как своего рода девиация, заболевание системы, которое требует оперативного вмешательства.

Однако так ли это? Действительно ли сопротивление полагается в образовательном дискурсе как патология? Проведя аналогии с иными институциональными отношениями, мы видим, что в них сопротивления являются достаточно распространенным явлением: например, сопротивления приговору, аресту в правовых отношениях и, соответственно, юридическом дискурсе (он существует вообще только благодаря тому, что возможны нарушения норм, что также подтверждают такие легитимные формы коммуникации, как дискурсивные стратегии обвинения и защиты); сопротивления в медицинской практике (страх больного перед медицинскими манипуляциями, нарушения больничного режима, несоблюдения предписаний врача); сопротивления в политических отношениях (отказ приходить на выборы, расторжение соглашения, обман избирателей); сопротивления в экономических отношениях (поддержание и воспроизводство теневых практик, например, взяточничество), и т. д. Аналогичные случаи сопротивления интерпретируются иначе в других институциональных дискурсах (необразовательных), акценты расставляются не пропорционально интенсивности сопротивления: оспаривание выдвигаемых обвинений во время судебного процесса расценивается как признак адекватности происходящего, равно как и сопротивление при задержании воспринимается если не как норма, то как вполне ожидаемая реакция. В академической же практике различные по своей природе и неравнозначные по своей функциональности явления могут быть номинированы как «сопротивление»: например, и непосещение экзамена, и невыполнение домашнего задания, и насилие по отношению к согруппникам расцениваются как отклонение от нормы. Однако эти сопротивления неравнозначны. Видимо, следует задать еще один вопрос: какие виды сопротивления используются в академической практике и как они маркируются в образовательном дискурсе?

Еще один важный вопрос для дискурсных исследований академического сопротивления: кто является субъектом номи-

нирования действий в качестве резистантных? Кто из вовлеченных в институциональные образовательные практики решает, что это — сопротивление? И каковы его намерения? Часто случается такое, что сопротивлением обозначаются те действия, которые не соответствуют идеальному представлению преподавателя об учебном процессе. Представления об идеальной лекции могут спровоцировать такое дискурсивное развитие событий, при котором просто вопрос с места может квалифицироваться как сопротивление. Иными словами, если сопротивление расценивать как нарушение внутреннего режима или отказ следовать ему, то где обнаружить схему режима? Где прописан этот внутренний режим действия и слова? Наличие и действие подобного свода правил становится очевидным, если речь идет о политических действиях в академической среде или о явных нарушениях устава вуза. Но если мы имеем дело с рутинными повседневными нерегламентируемыми действиями, то в этом случае вопрос «внутреннего режима» становится весьма важным. Вопрос о субъекте сопротивления непосредственно связан с вопросом о сопротивлении как патологии: тот, кто определяет действие как резистантное, обладает знанием о нормальном режиме.

Соответственно, сопротивлением акторы обозначают то действие, которое имеет статус не-режимного в локальном дискурсе. Иными словами, для того, чтобы назвать некоторое действие резистантным, необходима более или менее фиксированная система знаний о режиме, система оценок и иерархия ценностей относительно соблюдения режима. Рутинные повседневные нерегламентируемые действия нигде не прописаны — знание о них присутствует в дискурсе институции. А это говорит о том, что подобное знание открыто, оно со-конструируется, «дописывается и переписывается». Оно существует часто только в момент проговаривания. Это означает, что сопротивление есть всего лишь часть этого дискурсивного процесса.

Дискурсивные практики представляются одним из наиболее распространенных способов студенческого сопротивления. Слухи, шутки, ирония, цинизм, каламбуры, пародия, метафоры играют ключевую роль в повседневном сопротивлении, часто провоцируя такие действия, как саботаж, игнорирование, преднамеренное замедление работы, нарушение правил внутреннего распорядка. Сами дискурсивные тактики, указанные выше, не обязательно являются сопротивлением как таковым. Главным является то, как участники академических отношений обозначают, воспроизводят и создают смыслы в коммуникативных практиках, имеющих отношение к контролю и сопротивлению. В этом отношении дискурс-анализ нацелен на выявление

того, насколько участники образовательной коммуникации вовлечены и адаптированы к доступным дискурсам.

Проблема контроля и сопротивления часто описывается в рамке оппозиции «конвенциональная — рутинная практика» (Prasad, Prasad, 1998). Как правило, конвенциональное сопротивление описывается как открытое, коллективное и спланированное, в то время как рутинное сопротивление — как закрытое, индивидуальное, спонтанное. Конвенциональное сопротивление мыслится как такое, результатом которого является перераспределение власти в группе, а рутинное — как то, которое прямо или косвенно приводит к усилению существующей власти. Фактически, дискурсивные практики имеют отношение к обоим этим типам сопротивления: если конвенциональное сопротивление выражается в публичных дискурсивных действиях (открытые протесты, официальные обращения, публичные выступления), то рутинное — в опосредованных, скрытых и маскированных (шутки, поговорки, ирония, метафоры и т. д.), которые становятся интегрированными в повседневные практики. Однако в любом из перечисленных случаев речь идет о динамичных, мобильных формах когнитивно-коммуникативного действия, производство смысла в котором является ключевым элементом. Собственно дискурс-анализ студенческого сопротивления позволяет избежать таких дихотомий, как «открытые — закрытые действия», «коллективное — индивидуальное сопротивление», «конвенциональное — рутинное» за счет того, что:

— при изучении сопротивления как дискурсивной практики акцент смещается с соответствия нормам на процесс конструирования, производства норм (а значит, вопрос о соответствии нормам снимается);

— дискурсивные паттерны могут присутствовать в открытых действиях (публичное выступление) в виде скрытых элементов (ирония), а, значит, вопрос об открытости и закрытости сопротивления представляется непринципиальным;

— индивидуальные дискурсивные действия имеют групповые последствия (каламбуры, ирония, юмор ориентированы на поддержку, оправдание, осуждение, и в конечном итоге — на коллективное принятие этих дискурсивных действий в качестве культурных норм), а коллективные — определяют индивидуальное знание; таким образом, вопрос об индивидуальности и коллективности академического сопротивления также снят.

Производство сопротивления — это динамический процесс, в который включается дискурс, значения, идентичности. Дискурсный подход позволяет выявить взаимосвязи между

этими тремя компонентами. Дискурс-анализ нацелен на выявление того, как в конкретных коммуникативных актах конкретные тексты в определенном контексте конституируют комплекс форм (открытого и закрытого, коллективного и индивидуального, конвенционального и рутинного) сопротивления. Или же — как в резистантном, конфликтном дискурсе создаются и закрепляются нормы и конвенции действий. Важным представляется также определить, что одни и те же дискурсивные действия в одной ситуации могут получить оценку резистантных, а в другой — конвенциональных, интегрированных в институциональные практики. Одним из факторов подобного изменения оценки может быть субъектная позиция, или — конкретная коммуникативная ситуация. В большинстве случаев протестное поведение и тактики сопротивления имеют результатом поддержку, воспроизводство или совершенствование институциональных практик, а также реартикулирование принятых идентификационных схем. К последнему относятся такие результаты, как: восстановление ценности определенных действий студентов, переопределение символического порядка внутри группы, «переназначение» своих и чужих в группе. Об этом говорит то, что студенты либо используют дискурсивный потенциал университета, либо выступают против него, — но в любом случае студенты выстраивают свои дискурсивные практики относительно институционального дискурсивного режима.

Итак, можно заключить, что студенческое сопротивление является неотъемлемой частью и академических институциональных практик, и образовательно-педагогического дискурса. Сопротивление — это нормальный академический процесс. Оно позволяет формулировать конвенции, нормы, устанавливать границы допустимого, проводить ревизию конвенций, действующих в отношении академической практики. Сопротивляться академическому режиму — это столь же естественно для академической среды, как и устанавливать или соблюдать его. И напротив, проблематизация студенческого сопротивления, оценка его как патологии, как ненормального процесса свидетельствует, скорее всего, о стагнации и консерватизме академической системы или даже ее тоталитарном характере.

Литература

Prasad A., Prasad P. Everyday struggles at the workplace: the nature and implications of routine resistance in contemporary organizations // Research in the sociology of organizations. Vol. 16 / Ed. by P. A. Bamberger, W. J. Sonnenstuhl. Greenwich: JAI, 1998. Pp. 225–257.

Putnam L. L., Grant D., Michelson G., Cutcher L. Discourse and resistance: targets, practices and consequences // Management Communication Quarterly. 2005. Vol. 19, № 1. Pp. 5–18.

Putnam L., Fairhurst G. Discourse analysis in organizations: issues and concerns // The new handbook of organizational communication: advances in theory, research and methods / Ed. by F. M. Jablin, L. Putnam. Newbury Park: Sage, 2001. Pp. 235–268.

Scott J. C. Domination and the arts of resistance: hidden transcripts. New Haven: Yale University Press, 1990. 251 p.

О разумном основании академического сопротивления, или Как не следует преподавать

О. В. Сидоренко

В рамках предложенной формулировки следует обозначить два тематических уровня, составляющие предмет этой работы: генеалогия того, что есть академическое сопротивление, а также критическая фиксация того, что может представлять собой преподавание, которое, соответственно, инициирует сопротивление. Более того, сопутствующей задачей в контексте вышеобозначенного анализа является ответ на вопрос о (не)производном характере академического сопротивления.

В гуманитарных науках объективизм — признак плохого тона, поэтому следует обозначить, что я попытаюсь репрезентировать опыт критического осмысления академического сопротивления с позиции студента.

Генеалогия академического сопротивления

Понятие «сопротивление» отсылает, прежде всего, к полю политики. Более того, если мы говорим о сопротивлении как феномене публичном, то оно обнаруживается впервые именно в политике. В этом контексте рассуждений о сопротивлении обнаруживается целая традиция в политической философии, которая постулирует позитивный, инициирующий характер сопротивления. Ряд мыслителей — Бурдьё, Рансьер, Муфф — постулируют как изначальное условие политики наличие антагонизма, который следует преодолеть. При этом антагонизм постулирует столкновение, сопротивление не просто интересов каких-либо политических субъектов или групп, но сопротивление двух логик, несовпадение терминов. Феномен академического сопротивления может свидетельствовать о ситуации амбивалентности, разобщенности и распадении университетского мира на два. Уместно в данном контексте использовать интерпретацию, предложенную Жаком Рансьером касательно природы конфликта. Рансьер интерпретирует природу политического конфликта не как столкновения групп, имеющих различные интересы, а как противопоставления самих способов учета, логик учета: «Бой между богачами и бедняками есть бой по поводу самой возможности того, что эти слова могут раздваиваться,

что они устанавливают категории другого подсчета частей сообщества» (Рансьер, 2006, с. 208).

Если следовать за Витгенштейном, то можно интерпретировать университет как пространство языковой игры, и в этом контексте мы видим две группы: одна из них обладает языком, другая пытается овладеть этим языком путем установленных первой группой практик.

Конфликт, который обнаруживается в контексте исследования истоков академического сопротивления, может быть реинтерпретирован с помощью терминологии, предложенной Пьером Бурдьё при анализе университетского дискурса. Критерием, позволяющим фиксировать это раздвоение университетского мира, выступает символический капитал. Преподаватели, уже обладающие символическим капиталом, обладают, соответственно, и властью определять, какое видение мира легитимно, какой ответ является уместным. При этом «принципы, лежащие в основании классификаций, оценок, иерархий, остаются чаще всего имплицитными и не обсуждаются. Унаследованные исторически и принятые как само собой разумеющиеся, они вписаны в объективные структуры, в иерархию дисциплин с так называемыми „чистыми“ дисциплинами (философия или математика — на вершине) и „нечистыми“, прикладными (как география или геология — в самом низу). Но они вписаны также и в габитус — систему инкорпорированных классификаций, которые детерминируют предпочтения, переживаемые как призвание, и ориентируют оценочные суждения. Я уже показывал, как, например, они поддерживают систему прилагательных (блестящий/бесцветный, легкий/тяжелый, элегантный/неловкий и т. д.), которыми оформляются профессорские суждения („оценки“), подающиеся как простая констатация, но являющиеся основным звеном при выставлении отметок» (Бурдьё, 1996, с. 17).

С другой стороны, есть студенты, которые выступают как ориентированные на приобретение определенного символического капитала и впадающие, в этом контексте, в радикальную зависимость от преподавателя. Здесь обнаруживается то, что Бурдьё определяет как «парадигму Псафона», рассуждая о легитимной монополии преподавателя на видение мира, которая предполагает возможность санкционирования символического насилия в рамках университета: «Рискуя заставить немного пострадать преподавателей (но ведь социология есть в некотором роде социоанализ, порой жестокий, но в то же время, как я полагаю, освобождающий), можно сказать, что каждый из них сталкивается с тем, что я называю „парадигмой Псафона“. Псафон был лидийским пастухом, который научил

птиц говорить: „Псафон — бог“ и заставил обожествлять себя» (Бурдьё, 1996, с. 14).

Таким образом, академическое поле можно сравнить с политическим полем, поскольку отличительной особенностью последнего также является символическая борьба за монополию определять и легитимировать видение мира. При этом преподаватель всегда может выступать как официальный представитель, тем самым претендуя на осуществление символического насилия. Официальная номинация позволяет преподавателю преодолевать символическую борьбу, поскольку наделяет его универсальной перспективой. Государство, которое осуществляет официальную номинацию, является «высшим судом, на который ссылается Кафка в „Процессе“, когда Блок говорить адвокату, который считает себя „крупным адвокатом“: „Конечно, каждый может называть себя ‘крупным’, если ему это заблагорассудится, но в данном случае судебная терминология установлена твердо“» (Бурдьё, 1994, с. 201).

Академическое сопротивление как определенное действие или стратегия может быть обозначено как производное, имеющее исток в стратегии/действиях легитимного представителя другой части академического универсума.

Об онтологии академического сопротивления

Претендуя на радикализацию понятия академического сопротивления, а следовательно, на преодоление его инструментальной, производной природы, которая обнаруживается у Бурдьё, я попытаюсь обосновать разумность этого феномена, выходящую за рамки лишь конкурентной борьбы.

Деррида в своем эссе «Университет глазами его питомцев» ставит вопрос о разумности университета: «Существует ли сегодня то, что можно назвать „разумным основанием бытия“ Университета? Форма вопроса вновь неслучайна: французская идиома (raison d’etre) подходит здесь как нельзя лучше. В двух-трех словах обозначено все то, о чем я буду говорить: „основание“, „бытие“, „разум“, т. е. сущность Университета в ее отношении к разуму и бытию; вместе с тем — последняя причина и конечная цель, необходимость, оправдание, смысл, миссия, словом, предназначение Университета. Иметь „разумное основание бытия“ — значит иметь оправдание существования, иметь смысл, конечную цель, предназначение. Вместе с тем — иметь свою причину, поддаваться объяснению согласно „основанию разума“ и посредством разума, который заключает в себе также смысл „причины“ (ground, Grund), т. е. опять же основания и основоположения» (Деррида, 2003).

В качестве центрального понятия, определяющего сущность университета, Деррида использует принцип разумного основания, который предполагает рациональное объяснение следствия через причины. В этом контексте основной задачей становится способность ответствовать этому зову разумности, обоснованности. Данное требование ответствования оказывается необходимым условием академического существования и для преподавателя, и для студента. Таким образом, монополия преподавателя ограничена критерием разумности, рациональности, обоснованности. В ситуации, когда это обязательство, этот зов предается забвению, возникает пропасть, поскольку исчезает принцип, корень, основание и сотрудничество сменяется сопротивлением (в терминах Хабермаса, коммуникативное действие подменяется стратегическим).

Если пытаться описать академическое сопротивление структурно, то интересной представляется метафора диафрагмы университета, которую использует Деррида. Диафрагма — это возможность ограничить, дистанцироваться, обратиться к принципу разумного основания: «В трактате „О душе“ (Peri psukhes, 421b) он (Аристотель) проводит различие между человеком и теми живыми существами, которые имеют неподвижные и сухие глазные яблоки (ton sklerophtalmon) и лишены „век“ (ta blephara), этого заграждения или покрова (phragma), что предохраняет глаза и позволяет им регулярно замыкаться в ночи внутренней мысли или сновидения. В животном, с его неподвижным и сухим взглядом, страшит то, что оно не закрывает глаз, видит все время. Человек может опустить покров (фрагму), настроить диафрагму, ограничить свое зрение, чтобы лучше слушать, помнить и учиться» (Деррида, 2003).

В этом контексте интересно противопоставить метафоры, которые используют Деррида и Бурдьё, что позволяет обнаружить между ними определенное сопротивление: Бурдьё пишет об умении слушать, слушаться, быть послушным, настроить свой слуховой аппарат, подчиниться; Деррида же говорит о возможности открывать и закрывать глаза, опустить веко, отдалиться на мгновение ока, освободиться. Если генерализировать рассматриваемые подходы, то в первом случае академическое сопротивление предстает как стратегия, используемая в борьбе за легитимное видение и символический капитал, как отказ от подчинения, а во втором — это акт, свидетельствующий о педагогическом успехе, поскольку эта интенция означает стремление учиться, мыслить, лучше слышать. Соответственно, университет оказывается пространством, которое содержит академическое сопротивление как потенцию, возможность возврата к рациональности, к корню; при этом

университет оказывается сообществом коммуникации, которое оставляет возможность для самоорганизации свободных акторов-участников.

О том, как не следует преподавать

Пьер Бурдьё предлагает отказаться от того, что он именует картезианской педагогикой, и чем наполнен современный университет. Неслучайно Бурдьё использует понятие схоластических диспозиций, которые обнаруживаются в структуре университета, в разделении дисциплин, что подтверждает консервативность и закрытость университета.

Бурдьё постулирует необходимость трансформации педагогических практик, отказ от картезианской педагогики: «Ars inveniendi (изобретательность) не передается через принципы и наставления, но путем длительного общения с мэтром, который может быть „компаньоном“, в том смысле, в каком его понимали в прежние времена в корпорациях, мэтра, а также в смысле мастерской (Ренессанс), спортивного тренера» (Бурдьё, 1996, с. 29).

Бурдьё использует понятие широкого рационализма, который оставляет место для воображения, чувства и чувствительности и устраняет крайности позитивизма.

В заключение

Следует ли преодолевать академическое сопротивление, может ли оно быть позитивной силой, несводимой лишь к реакционной интерпретации?

Полагаю, что возможность академического сопротивления предстает как необходимое условие для разумности и открытости процессов, которыми наполнен сегодня университет. С другой стороны, академическое сопротивление может обеспечить необходимую динамичность в деле поиска и ответствования зову разумного основания, а также способствовать консолидации университетского сообщества в деле борьбы с глупостью.

Литература

Бурдьё П. Социальное пространство и символическая власть // *Бурдьё П.* Начала / Пер. с фр. Н.А.Шматко. М.: Socio-Logos, 1994. С. 181–207.

Бурдьё П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / Пер. с фр. Н.А.Шматко // Socio-Logos’96. М.: Socio-Logos, 1996. С. 8–31.

Деррида Ж. Университет глазами его питомцев // Отечественные записки № 6, Москва, 2003. (http://www.strana-oz.ru/?numid=15&article=723).

Рансьер Ж. На краю политического / Пер. с фр. Б. М. Скуратова. М.: Праксис, 2006. 238 с.

II. Концептуализация

Сопротивление студентов университета академической идентичности[1]

Б. Бенвелл, Э. Х. Стокое

Введение

Феномен сопротивления учащихся академическим заданиям и идентичности хорошо известен в образовательной среде Великобритании (см., напр.: Felder and Brent, 1996; Francis, 1999, 2000; Willis, 1977). Это сопротивление обычно принимает форму пререканий с преподавателем, шуток и выполнения минимального объема необходимой работы. Данное явление изучалось в основном на материале среднего образования, в результате чего была выявлена связь между сопротивлением и маскулинностью, хотя недавние исследования обнаружили похожий паттерн у девочек (Pichler, 2002). В своем исследовании лондонских школьников посредством интервью Феникс и Фрош (Phoenix and Frosh, 2001) пришли к выводу, что антагонизм в отношении школьного обучения влияет на популярность ученика. В похожем исследовании, проведенном среди австралийских школьников, Мартино (Martino, 2000, p. 102) показал, что ученики сопротивляются учительским заданиям и институциональным обязательствам, предпочитая «валять дурака», «прикалываться» и «проявлять крутизну» в классе.

Указанные исследования, фокусируясь на контекстах среднего образования, не учитывали потенциальные формы сопротивления в высшей школе. Возможно, причина кроется в распространенном мнении о том, что, поскольку студенты попадают в высшее образование добровольно, сопротивление не является оправданной или желательной для них формой выражения. Частично это мнение было подтверждено Редманом и Мак-эн-Гейлом (Redman and Mac an Ghaill, 1997), которые с помощью интервью выяснили отношение шестиклассников[2] к работе. В отличие от своих более юных товарищей, эти ученики

---

[1] *Benwell B., Stokoe E. H.* University students resisting academic identity // Applying conversation analysis / Ed. by K. Richards, P. Seedhouse. Basingstoke: Palgrave, 2004. P. 124–139. Пер. с англ. А. М. Корбута. © B. Benwell, E. Stokoe, 2004.

[2] В английской системе образования шестой класс охватывает один или два последних года обучения в средней школе. Этот уровень является добровольным и обеспечивает, в основном, подготовку для поступления в вуз. — *Прим. перев.*

выразили желание хорошо и усиленно учиться. Авторы пришли к выводу, что попадание в высшее образование «знаменует собой ключевой культурный переход, вовлекающий молодежь в новые социальные отношения (в особенности — трудовые) и требующий новых форм идентичности для участия в них» (p. 169). Иными словами, в данной области трудолюбивая, конкурентоспособная идентичность становится разновидностью культурного капитала.

Лишь в немногих публикациях, посвященных совершенствованию методов преподавания, отмечается, что паттерны сопротивления сохраняются и в университете, в частности паттерны сопротивления студенто-центрированным заданиям. Например, Фелдер и Брент (Felder and Brent, 1996) обсуждают враждебность и отказ от сотрудничества, часто сопутствующие активному обучению, а Баттс (Butts, 2000, p. 80) описывает «ворчание и ропот», которыми встречают перспективу групповой работы. Однако эти исследования, как и исследования установок школьников, основываются на этнографических *объяснениях* аудиторного опыта и ситуаций, а не на систематическом анализе реальных учебных взаимодействий. К примеру, Феникс и Фрош (Phoenix and Frosh, 2001, p. 31) в своих интервью спрашивали: «Дразнят ли тех мальчишек, которые хорошо учатся?» и «Из-за чего мальчики становятся популярными в вашей школе?» Подобные вопросы имплицитно предполагают, что критерии «популярности» связаны с сопротивлением прилежанию. Точно так же Френсис (Francis, 1999) спрашивал школьников, не думают ли они, что низкая успеваемость связана с «непослушанием». Ничего удивительного, что их ответы продемонстрировали значительную поддержку этого утверждения, однако мало что сказали о том, действительно ли подобное поведение находит дискурсивное выражение в школьной обстановке и, если да, как оно «выглядит» эмпирически.

Одним из основных ограничений этнографического интервью, не предполагающего наблюдение естественно протекающего взаимодействия, является потенциальное несоответствие между вызванными, саморефлексивными описаниями идентичности и описаниями идентичности, *складывающимися* в рамках дискурсивного взаимодействия. По словам Сакса (Sacks, 1992, p. 27), «проблема [этнографии, основанной на интервьюировании] состоит в том, что они используют информантов, т. е. задают вопросы своим испытуемым. Это значит, что они, конечно же, изучают категории, используемые Членами Общества, за исключением того, что они не изучают эти категории, пытаясь обнаружить их в той деятельности, в которой они применяются».

Хотя, спрашивая участников о тех или иных темах, исследователи могут узнать о циркулирующих в культуре дискурсах, используемых для производства ответов, важно исследовать возможность функционирования подобных дискурсов в качестве смыслопорождающих ресурсов в актуальной коммуникации. Аналитический подход Сакса требует, чтобы аналитики рассматривали такие категории, как сопротивление, «пытаясь обнаружить их в той деятельности, в которой они применяются».

Поэтому в настоящей работе мы проанализировали данные, полученные в естественных условиях, сделав предметом внимания реальное взаимодействие в ходе консультаций, а не описание участниками своего опыта консультаций. Такая этнометодологическая рамка позволила нам выявить методы и стратегии, с помощью которых студенты придают смысл своим консультационным взаимодействиям. Эксплицируя социальную жизнь, в том числе речевые процедуры, этнометодологи наблюдают за взаимодействием и фокусируются на том, что составляет предмет внимания участников, применяя анализ разговора (conversation analysis, CA) для анализа регулярных паттернов последовательного чередования и эндогенных ориентаций говорящих (Sacks, 1992).

Мы применили CA для изучения последовательной организации консультационной коммуникации и тех способов, которыми участники совместно ориентируются на упорядоченный разговор и производят его в процессе осуществления своей интеракционной практики. Хотя понятие «сопротивление» остается категорией аналитиков, а не участников, мы намерены рассмотреть консультационную речь с эмической, а не этической[3] точки зрения, изучив ориентации студентов в отношении собственных заданий и их исполнения. Категория «сопротивление» является полезной глоссой, указывающей, в широком смысле, на то, каким образом студенты могут конструировать и оценивать свое положение, исполнение и деятельность (см.: Cuff, 1994). Таким образом, мы полагаем, что методология анализа разговора идеально подходит для изучения аудиторного дискурса, поскольку образование — это «институт, насыщенный языком» (Watson, 1992). Студенты, взаимодействуя друг с другом и тьютором, обнаруживают — друг перед другом и перед аналитиком — культурный порядок консультации: что́ явля-

[3] «Emic» и «etic» — традиционное разделение, проводимое в западных социально-гуманитарных науках. «Эмическое описание» — описание с точки зрения действующего лица, т. е. с помощью культурно-специфических категорий, «этическое» — описание с точки зрения наблюдателя, т. е. при помощи культурно-нейтральных категорий, которые могут быть применены к любым акторам. — *Прим. перев.*

ется нормативным и не-нормативным в данной дискурсивной среде.

Методология

Настоящая статья является продолжением предыдущих исследований авторов, посвященных различным аспектам консультационной коммуникации в университетских контекстах (см.: Benwell, 1996, 1999; Benwell and Stokoe, 2002; Stokoe, 1995, 1997, 1998, 2000). Вместе мы собрали ряд данных, касающихся консультационных взаимодействий в трех высших учебных заведениях, расположенных в Соединенном королевстве. Первая серия данных была получена в двух британских университетах: «новом» университете (бывшем политехническом институте) и традиционном университете кампусного типа. Были проведена аудио-запись шести бакалаврских консультаций, каждая продолжительностью в один час, по нескольким дисциплинам (инженерное дело, физика, политология и филология). Консультации проводились под руководством тьютора и представляли собой либо обсуждение определенных вопросов или текстов (политология и филология), либо решение проблем или разбор домашней работы (инженерное дело и физика). Размер групп был от трех до десяти человек.

Вторая серия данных была получена в еще одном британском университете (бывшем высшем колледже). Были отобраны студенты различных специализаций (педагогика, психология и поведенческие науки). Всего исследованием было охвачено 30 занятий, семь из которых проходили в группе последипломников-педагогов (студенты, получающие Postgraduate Certificate of Education, PGCE — последипломный сертификат по педагогике[4]). Занятия во всех группах проходили в едином формате: каждая сессии предполагала не дискуссию под руководством тьютора, а работу в малых группах. Обычно студенты беседовали в группах в течение 45 минут, после чего проводился завершающий пленум. В больших группах из 15–20 человек делалась видеозапись одной малой группы (от трех до шести участников). Тьютор, раздававший студентам тематический материал для чтения и список вопросов для последующего обсуждения, структурировал задание.

В обеих сериях родным языком всех студентов был английский, при этом только незначительная часть студентов класси-

[4] PGCE выдается только тем, кто в дальнейшем будет заниматься преподавательской деятельностью в учреждениях высшего или дополнительного образования. — *Прим. перев.*

фицировалась как взрослые (в возрасте от 21 года и старше) и были представлены студенты всех лет обучения.

Записанные данные тщательно расшифровывались в соответствии с правилами, заимствованными у Джефферсон (Jefferson, 1984). При анализе данных мы отслеживали последовательности интеракций, в ходе которых студенты ориентировались на свое консультационное задание или свои усилия и действия по его выполнению. Мы также исследовали сегменты, в которых студенты демонстрировали ориентацию на свои собственные либо имеющие у других студентов академические знания.

Анализ

Среди наших данных встречалось множество случаев ориентации студентов на свое задание, на свое исполнение задания или на свои академические знания. В подавляющем большинстве случаев студенты маркировали свое задание, свое исполнение или свои знания посредством сопротивления академической практике или дистанцирования от нее. Это сопротивление или дистанцирование реализовывалось двумя основными способами. Во-первых, мы обнаружили, что студенты конструировали непричастность к заданию, 1) заявляя о своей неподготовленности, чтобы избежать участия или создать впечатление невовлеченности, либо 2) ставя под вопрос параметры самого задания. Во-вторых, мы обнаружили, что студенты регулярно уклонялись от демонстрации своих академических знаний, регламентируя высказывания друг друга, а также отказываясь от своих высказываний и предваряя их различными дистанцирующими указаниями.

Согласование (не)причастности к консультационному заданию

Стратегия неучастия (1): минимизация подготовленности

Первый фрагмент в данном разделе взят из стенограммы консультации с психологами второго курса, в ходе которой четверо студентов обсуждают свое задание: они должны совместно, в группе написать план эссе по определенному вопросу.

Фрагмент 1

001 А: я ничего из этого не помню.
002 (.)
003 Д: глянь там глянь, ((указывает на распечатку на столе))
004 (.)

005 А: ты набрала ее!
006 Д: что? ((вновь указывает на распечатку))
007 А: о: я решила- я решила ты набрала свою (.) свою схему
008 [сегодня утром! ха ха ха]
009 Д: [о н е т : :. ха ха ха]

(Консультация по психологии EHS)

В данном фрагменте студентки обсуждают содержание плана своего эссе. Диана воспринимает замечание Анны о том, что та «ничего из этого не помнит», т. е. не помнит материал, которые они должны включить, как запрос на информацию. Она указывает на инструкции, которые тьютор раздал группе. Однако по реакции Анны становится понятно, что она считает, что Диана уже что-то подготовила. Она произносит «ты набрала ее» (строка 5). В своей следующей реплике Диана вновь указывает на распечатку инструкций, имеющуюся у студентов, и Анна корректирует свою интерпретацию (строка 7), т. е. то, что это заметки, подготовленные Дианой «сегодня утром». Обратите внимание на подчеркнутое отрицание Дианы (строка 9) и последующий смех студенток, которые позволяют справиться с потенциальной критикой Дианы Анной. Отрицание используется для предупреждения вывода о том, что она могла что-то заранее подготовить к консультации. Эту интерпретацию подтверждают и другие случаи, встречающиеся в наших данных, когда совершение какой-либо работы до консультации рассматривается в качестве требующего объяснений: аналогично Диане, студенты посредством своих описаний демонстрируют обоснованность работы, как и остальные студенты, демонстрирующие это своим последующим смехом. По-видимому, выполнение работы является негативной деятельностью, чем-то, что не должно оставаться незамеченным в разговоре.

Фрагмент 2 взят из стенограммы филологической консультации, во время которой тьютор пытается инициировать дискуссию:

Фрагмент 2

001 Т: Фей (.) у тебя у тебя есть экземпляр?
002 Ф: ↓нет.=
003 Т: =тебе удалось прочитать текст?
004 (.)
005 Ф: нет.
006 (0,7)
007 Т: ↑о=
008 Ф: =простите.
009 Т: хорошо.
010 (0,5)
011 Т: почему?
012 (.)
013 Ф: мне тогда надо было писать кучу других эссе.

014 (0,9)
015 Т: .эээ хорошо,
016 Ф: да,
017 Т: хорошо.
018 (2,0)
019 Т: >интересная постановка вопроса.<
020 (0,5)
021 Т: ↑если взглянуть на «Оду соловью»
(Консультация по филологии ВМВ)

При анализе начальных «установочных» последовательностей высказываний на консультациях мы обнаружили, что студенческие реплики часто ставили под вопрос или определенным образом срывали выполнение задания (Benwell and Stokoe, 2002). Приведенный фрагмент начинается с двух смежных пар вопрос—ответ. Во-первых, тьютор спрашивает Фей, «есть» ли у нее «экземпляр» обсуждаемой ими книги, а затем — «удалось» ли ей «прочитать» текст (строки 1 и 3). Оба ответа Фей на вопросы тьютора (строки 2 и 5) являются «непредпочтительными» вторыми элементами пары (Pomeranz, 1984). Предпочтительными ответами в контексте данных вопросов были бы два «да». Ответы Фей кажутся довольно грубыми именно потому, что они откровенно непредпочтительны. Аналитики разговора обнаружили, что, давая непредпочтительный ответ, люди обычно тем или иным способом смягчают его. Например, если ответ «да» на вопрос «Не хочешь перекусить?» является исчерпывающим, то ответ «нет» требует дополнительной работы, обычно в форме объяснения: «О, извини, я бы с радостью, но у меня масса дел». Непредпочтительный ответ без объяснения нарушает нормативный паттерн разговора. В двух рассматриваемых последовательностях высказываний реплики Фей демонстрируют игнорирование нормативных институциональных практик образовательной коммуникации. В частности, ее поведение свидетельствует о пренебрежении максимами образовательной практики, в соответствии с которыми от студентов ожидается демонстрация того, что они проделали определенную подготовительную работу.

В строке 8 реплика Фей «Простите», за которой могло бы последовать объяснение, не имеет продолжения. «Хорошо» тьютора (строка 9) означает подтверждение, говорящее о том, что она ожидает от Фей дальнейших объяснений, а пауза продолжительностью 0,5 секунд в строке 10 указывает на релевантное для этого место, которое ничем не заполняется. После этого тьютор отрыто требует объяснения в строке 11: «Почему?», на что Фей в строке 13 отвечает: «Мне тогда надо было писать кучу других эссе». Данная реплика сигнализирует о том, что студент-

ка не может участвовать в текущей дискуссии: у нее нет книги, она не прочитала текст и у нее куча работы. Тьютор выражает определенное недовольство данной коммуникацией посредством иронического комментария: «интересная постановка вопроса» (строка 19). Однако затем она обращается к остальной группе, так что Фей успешно выключается из процесса.

Данная последовательность реплик особенно интересна тем, что в ней происходит размывание обычных прав и обязанностей, ассоциирующихся с членскими категориями «тьютор» и «студент». Студенту нормативно приписываются такие виды деятельности, как чтение и подготовка к занятиям. Отсутствие этих видов деятельности ведет к интеракционным затруднениям, которые можно наблюдать в приведенном фрагменте. Более того, студенты должны как-то объяснить неосуществление работы, особенно если их спросили об этом. Реплики Фей показывают, что ее членство в категории «студент», а также соответствующие обязанности и права противоречат нормативному институциональному устройству (см. также: Markee, 2004).

Стратегия дистанцирования (2): постановка под вопрос параметров задания

В заключение первой части нашего анализа мы рассмотрим еще одну стратегию, используемую студентами для отстранения от своего задания. Фрагмент 3 взят из стенограммы дискуссии четырех психологов-первокурсников, обсуждающих содержание плана своего эссе:

Фрагмент 3

001 Б: может вставить- (.) может вставить,
002 (0,3)
003 Б: вставить это в параграф один может нам так сделать?
004 (1,5)
005 Д: можно.
006 (1,9)
007 Д: °гадский вопрос.°

(Консультация по психологии EHS)

Данная последовательность высказываний, в которой студенты начинают обсуждать содержание плана своего эссе, содержит несколько длинных пауз, которые указывают на определенные трудности, связанные с выполнением задания. Предложение Брэда крайне мягкое и неуверенное. Хотя Джейсон отвечает на предложение Брэда включить определенной фрагмент информации в «параграф один», это происходит после длительной паузы и подтверждает низкий модальный

статус первоначального предложения Брэда. Другими словами, «можно» Брэда (строка 5) не является согласием, ориентированным на будущие действия; его фраза не выражают ожидаемую поддержку (вроде, «да, давай!»), которая продвинула бы выполнения задания вперед. После второй паузы Джейсон дает негативную оценку вопроса, в связи с которым создается план: «°гадский вопрос°» (строка 7). Эта оценка может объяснить отсутствие энтузиазма в реакции на предложение Брэда. Кроме того, она произносится пониженным тоном, что говорит об ориентации на камеру и на возможность тьютора услышать данный комментарий: студентов записывают на видео, поэтому их речь потенциально публична. Произнесенная вполголоса оценка свидетельствует о понимании нормативных образовательных целей и задач, а также о том, что критика тьютора/задания не является частью институциональной практики. Таким образом, реплика Джейсона заключает в себе конфликт между институциональными нормами и сопротивлением студентов этим нормам.

В следующем примере студенты вновь ставят под вопрос свое задание, но по другой причине:

Фрагмент 4

```
001  Л:   я лично вообще не понимаю зачем это делать.=
002  П:   =да, давай ха [ха ха ха]
003  Л                  [ха ха ха]
004  Ф:                 [ха ха ха]
005  К:                 [ха ха ха]
006       (3,0)
007  К:   это нужно сделать,=
008  П:   =если ты этого не сделаешь то завалишь курс,=
009  К:   =да  [т ы   з а в а л и ш ь] курс (0,2) [нет]
010  Ф:        [ты шутишь!]
011  П:                                           [нет]
012       (0,5)
013  Ф:   это смешно
014       (2,0)
015  Ф:   но если это не будет использоваться тогда ( . ) то есть °зачем
016       делать это°
017       (0,4)
018  Д:   °просто мне кажется бесполезным.° ( . ) нельзя написать план эссе
019       группой всё равно.
```

(Консультация по психологии EHS)

Оценки, которые студенты дают своему заданию, свидетельствуют об их ориентации на инструментальный подход к обучению, в соответствии с которым работа значима и целесообразна лишь в том случае, если она оценивается. Во Фрагменте 4, взятом из стенограммы занятия на втором курсе психологии,

задача состоит в групповом написании плана эссе, который должен быть прикреплен к их индивидуальным эссе, чтобы они были зачтены. Во-первых, обратите внимание на первые реплики Пенни и Люси, в которых формулируется «сопротивление». Однако смех в ответ на предложение Пенни «давай» придает предложению сопротивляться заданию характер несерьезного, хотя в то же время допускает его высказывание. Тем самым студенты достигают одновременно двух интеракционных целей: они должны выполнить задание, но показав при этом свою отстраненность от него. Основанием для негативной оценки задания ими является то, что оно официально никак не маркировано, что говорит об их инструментальной ориентации по отношению к образованию. Эта инструментальность проявляется в репликах Френсис и Дженнифер в строках 15–16 и 18. Френсис говорит, что нет никакого смысла делать работу, которая не будет использоваться; Дженнифер говорит, что работа в группе не нужна для выполнения задания. Понижение тона при произнесении этих оценок вновь показывает их ориентацию на возможность быть услышанными тьютором, тем самым демонстрируя одновременно признание ими права тьютора ставить образовательные задачи и их сопротивление этим задачам (см.: Felder and Brent, 1996; Butts, 2000).

В последнем фрагменте мы рассмотрим похожее оспаривание задания на сессии под руководством тьютора. Студенты во Фрагменте 5, взятом из стенограммы консультации по инженерному делу, реагируют на требование тьютора математически вычислить определенные длины волн:

Фрагмент 5

```
001  Д:   разве- разве нельзя взять ↑книгу [ч т о б ы  ] посмотреть
002  Т:                                    [прости?   ]
003  Д:   что-то такое взять из,=
004  Т:   =ну=
005  Д:   =' потому что если бы ↑нужно было узнать длины волн
006       света  [цветов.   ]
007  Т:          [ н у      ] не на экзамене ( . ) не в условиях когда ты
008       экзамена а когда готовишь работу дома
009  В:   ага.
010  Д:   да.
```

(Консультация по машиностроению ВМВ)

Здесь Джек ставит под сомнение (хотя и с оговорками) основание вопроса тьютора, говоря, что данные сведения можно найти в книге и поэтому их не нужно получать вручную (строки 1–3). Тьютор объясняет свой вопрос (строки 7–8), говоря, что «в условиях экзамена», к которым должны быть готовы студен-

ты, придется производить вычисления. Это признают Винсент и Джек (строки 9–10). Студент, вместо того чтобы согласиться с правом тьютора (как члена соответствующей профессиональной категории) давать задание, выражают сомнение в характере этого задания, которое тьютор воспринимает в качестве требующего объяснений.

В настоящем разделе мы показали, что студенты самыми разными способами рутинно выражают непричастность или инструментальное отношение к своему заданию. Мы полагаем, что это говорит о сопротивлении академической идентичности или дистанцировании от нее; студенты не хотят, чтобы их считали «умными», «заинтересованными», «подготовленными» или с энтузиазмом выполняющими задания. Похоже, в высшем образовании культура дистанции и отсутствия интереса является нормативной и пронизывает деятельность студентов на университетских консультациях. Это также свидетельствует о несовпадении институциональных целей (даваемые тьютором задания, подготовка студентов к занятиям и выполнение заданий) и конструкции категориальной идентичности «студент»: быть студентом значит проявлять сопротивление этим целям. В следующем разделе мы рассмотрим другие интеракции, демонстрирующие существование подобной культуры.

Интеракционное управление демонстрацией знаний

Во втором разделе рассматриваются случаи ориентации студентов на «демонстрацию знаний»: последовательности высказываний, в которых студент конструирует некоторую информацию, оценку или теорию. Мы обнаружили, что студенты регулярно регламентировали чужие и свои демонстрации знаний. Иными словами, студенты рассматривали подобные демонстрации в качестве требующих объяснения, и эта необходимость объяснения выражалась разными способами: в осуждающих, иронических, отвергающих или каким-либо иным образом проблематизирующих реакциях на проявление «ума» либо со своей стороны, либо со стороны другого. Говорящие часто исправляют ошибки в разговоре (см.: Schegloff, Jefferson, and Sacks, 1977), корректируя себя (самостоятельно инициированное самоисправление) или реагируя на коррекцию со стороны другого говорящего (инициированное другим самоисправление), — те же самые регулярные паттерны мы наблюдали и в собранных данных. Мы начнем с «самостоятельно инициированных» оправданий, перейдя затем к «инициированным другими» формам приуменьшения знаний или отстранения от их демонстрации.

Во Фрагменте 6, взятом из стенограммы консультации по инженерному делу под руководством тьютора, группа разбирает один из принципов инженерной теории и иллюстрирует его примерами, рисуя диаграммы на доске:

Фрагмент 6

001 М: я сказал синий, (.) что не так уж далеко.
002 (0.4)
003 М: по крайней мере у меня здесь правильный край спектра.
004 Д: да.
005 Т: да. (.) ха ха (.) нужно запомнить что
006 эм=
007 М: =такое- (.) такое на самом деле не часто со мной бывает.

(Консультация по инженерному делу ВМВ)

В этом фрагменте мы можем проследить последовательную организацию демонстрации Майком своих знаний («я сказал синий») и его дальнейшие стратегии объяснения. После демонстрации знаний идет последовательность из трех комментариев, рефлексивно на нее ориентированных: «что не так уж далеко», «по крайней мере у меня здесь правильный край спектра» и «такое на самом деле не часто со мной бывает». Последний комментарий, в частности, дистанцирует Майка от его предыдущего правильного ответа или определенным образом приуменьшает и занижает его знания по предмету.

Фрагмент 7 взят из стенограммы так же проводимой тьютором консультации по филологии:

Фрагмент 7

001 Т: итак (.) ты утверждаешь Джейн что,
002 (.) что есть еще один предмет зависти (.) который
003 связан с тем что птицы имеют (.) эм более
004 непосредственный доступ к красоте что по-моему пре<u>кра:с</u>но
005 подходит к Китсу (.) но я бы хотела знать как
006 ты пришла к этому.
007 (.)
008 Д: я бы тоже хотела это знать! х[а ха
009 Все: [ха ха ха ха ха

(Консультация по филологии ВМВ)

Здесь тьютор описывает демонстрацию знаний со стороны Джейн (строки 1–4) и оценивает ее как «прекрасно подходящую» (строки 4–5). Это похвала содержит предельную оценочную формулу «прекрасно», тем самым позиционируя Джейн перед остальной группой как «умную». В ответ на просьбу более подробного объяснения Джейн использует прием дистан-

цирования и смех (строка 8), который подхватывается остальной группой. Отрицание Джейн «я тоже хотела бы это знать» придает ее «прекрасно подходящему» ответу случайный или единичный характер: это что-то ей не свойственное.

В двух вышеприведенных фрагментах объяснение следует за демонстрацией знаний или вовлеченности. В следующем фрагменте используется обратная схема:

Фрагмент 8

001 Т: ты не могла бы просто прочитать нам станс=
002 Р: =ха ха ха э не знаю смогу ли я его прочитать
003 достаточно хорошо ха ха=
004 Т: =попробуй. (.) мы не будем критиковать.
005 Р: ((читает первые слова станса))

(Консультация по филологии ВМВ)

Во Фрагменте 8 Рейчел предваряет свое чтение отрицанием: «не знаю смогу ли я его прочитать достаточно хорошо», а также смехом (строки 2–3). Подобные предваренные отрицания исполняют, вероятно, множество функций: дистанцирование студентов от их увлеченности заданием, ориентация на потенциальное неодобрение со стороны тьютора, отклонение возможных критических выпадов, а также управление своей академической идентичностью и позицией «новичка» в академическом мире. Предваренные отрицания встречались как в стенограммах консультаций, предполагавших работу в малых группах, так и на сессиях под руководством тьютора, о чем мы уже говорили в другом месте (Benwell and Stokoe, 2002). Теперь мы переходим к рассмотрению второго типа обоснований.

Инициированная другим обоснованная демонстрация знаний

Во Фрагменте 9 четыре студента-первокурсника тоже выполняют задание по составлению плана эссе, на этот раз в связи с обсуждением классических социально-психологических исследований подчинения. В отличие от предваренной демонстрации знаний, которую мы наблюдали выше, здесь мы можем видеть, что́ происходит, если демонстрация знаний никак не обосновывается:

Фрагмент 9

001 (1) → Д: ну относительно номера один это было в (.) Йеле который
002 тоже престижен так что [вот этот да.]
003 К: [в Йеле который]
004 (2) → Б: ты это из своей головы что ли взял ха ха ха

005 (3) → Д: нет (.) отсюда. ((указывает на раздатку))
006 Б: ну тогда сойдет.

(Консультация по психологии EHC)

В строке 1 Джейсон начинает отвечать на вопрос, содержащийся в полученной ими раздатке. В строке 4 Брэд спрашивает, не взял ли эту информацию Джейсон «из своей головы», тем самым утверждая, что Джейсон может обладать определенными релевантными для задания сведениями. Эта реплика маркирует демонстрацию знаний Брэдом и выдвигает ее на передний план во взаимодействии: содержание теперь менее релевантно, нежели статус Брэда как осведомленного человека. Смех, который сопровождает данную реплику, смягчает потенциальную критику Джейсона за то, что он «слишком умный». Джейсон воспринимает реплику Брэда как требование объяснения и вводит отрицание «нет (.) отсюда», имея в виду, что он узнал ответ из тех материалов, с которыми они работают и которые являются более предпочтительным источником знаний, чем предшествующее знание.

Таким образом, в примерах, «инициированных другим» отрицаний, можно наблюдать следующую последовательную схему:

1) → Немаркированная демонстрация знаний.
2) → Маркировка/постановка под вопрос демонстрации знаний.
3) → Объяснение/отрицание.

С нашей тьюторской точки зрения реакция Брэда на высказывание Джейсона кажется преувеличенной: описание Джейсоном соответствующей психологической темы вполне стандартно. Однако такая реакция на немаркированную/неприуменьшенную демонстрацию знаний рутинна и постоянно встречается в записях занятий в малых группах. Следующий фрагмент взят из стенограммы занятия с группой психологов-второкурсников:

Фрагмент 10

001 (1) → Л: и контекст в котором аттитюд
002 выражался был ли он важен,=
003 (2) → Ф: =откуда ты всё это помнишь?
004 (3) → Л: потому что я просто это читала ха ха ха.

(Консультация по психологии EHS)

Люси демонстрирует свои познания (1), которые ставятся под сомнение Фрэнсис (2). Люси прибегает к тому же приему

отрицания, что и Джейсон во Фрагменте 9: она прочитала ответ в материалах, доступных всем студентам, а не «знает» его *a priori* (3).

В приведенных выше примерах «инициированных другим отрицаний» мы видели, что эпизоды перемежаются смехом и шутливыми репликами, использующимися для выражения сомнений. Следовательно, юмор понижает серьезность критики, но и позволяет ее высказывать. В двух последних фрагментах мы можем видеть новые иллюстрации того, каким образом юмор встраивается в трехчастную последовательность «инициированного другим отрицания». Фрагмент 11а взят из стенограммы занятия с четырьмя студентками-психологами первого курса, пишущими план эссе. Фрагмент 11б взят из стенограммы занятия с группой студентов PGCE, которые получили задание вставить пропущенные слова в педагогическом тексте:

Фрагмент 11а

```
001  (1) →  Т:  помогает ли ( . ) повторение ( . ) запомнить стимул.
002             (1,0)
003  (2) →  А:  ооо! [ха ха ха]
004             Н:       [ха ха ха]
005             Х:       [ха ха ха]=
006  (3) →  Т:  =ха ха ( . ) уф ( . ) и откуда это взялось?
007             ха ха
```

(Консультация по поведенческим наукам EHS)

Фрагмент 11б

```
001            Р:  ((читает)) первый школы и учителя должны ( . ) мы
002                не сделали номер один=
003  (1) →     К:  =разнообразие ((правильный ответ))
004  (2) →     П:  ээйййй!! [ха ха ха]
005  (2) →     Б:                [ого:! ха ха]
006  (2) →     Р:  ха ха ха Крис! [ты звезда::! ха ха]
007  (2) →     Б:                [Кри::с! ха ха]
008  (2) →     Б:  настоящая звезда::! ха ха
009  (3) →     К:  смотри я надеваю свои очки и теперь я стал умным.
```

(Консультация по PGCE EHS)

Во Фрагменте 11а Тац сочиняет фразу для группового плана эссе (см.: Benwell and Stokoe, 2002, где этот фрагмент анализируется более подробно). Реакция Аниты в (2) маркирует или ставит под вопрос демонстрацию знания, на что потом ориентируется Тац, вводя отрицание в (3). Отрицание «и откуда это взялось» позволяет дистанцироваться от авторства данной демонстрации: язык принадлежит кому-то другому, не ей.

Интересно, что данная схема обнаруживается и у последипломников. Во Фрагменте 11б Кристофер дает правильный ответ

на задание найти пропущенное слово. В позиции (2) мы можем видеть, каким образом Пэт, Ребекка и Барни совместно производят преувеличенно дразнящую реакцию, которая маркирует демонстрацию знаний Кристофером. Хотя их оценка могла бы быть рассмотрена в качестве похвалы («ого», «ты звезда», «настоящая звезда»), реакция Кристофера в (3) показывает, что это скорее «подначка» или «издевка»: он любопытным образом объясняет свои познания, говоря, что «стал умным» благодаря своим очкам, тем самым конструируя и закрепляя определенный тип идентичности «прилежного» студента.

В своем анализе мы установили, что студенты регулярно приуменьшают или оправдывают свои демонстрации знаний, маркируют и ставят под вопрос других, если те кажутся «слишком умными», и используют разговорные механизмы, позволяющие им дистанцироваться от знаний, усилий или вовлеченности в свою работу. Их взаимодействия создают специфическую культуру консультационных сессий, на которых «быть студентом» означает демонстрировать свою непричастность к академическим практикам. Данная культура включает систему норм, регулирующих границы нормативного поведения на консультациях. Студенты соконструируют дискурсивные рамки, в пределах которых проблематично быть «слишком умным»: быть студентом — значит быть «средним» и не выделяться.

Обсуждение

В настоящей работе мы рассмотрели вопросы академической идентичности, студенческого сопротивления и согласования институциональных целей в ходе коммуникации на университетских консультациях. Мы поставили вопрос о том, можно ли обнаружить сопротивление, о котором часто сообщают исследователи средних школ, в условиях высшего университетского образования, или же, если студенты идут в образование добровольно, на первый план выходят достижения, знания и усилия. Во-вторых, если бы подобное сопротивление все же обнаружилось в высшем образовании, нам хотелось бы узнать, каким образом студенты могут артикулировать его в ходе консультационных занятий: как оно «выглядит» эмпирически. Мы полагаем, что анализ разговора лучше всего подходит для экспликации интеракционных процедур, используемых студентами в речи-во-взаимодействии. Посредством детального анализа способов организации чередования говорящих в консультационной коммуникации мы можем выявить культурный порядок консультации, в ходе которой участники создают и управляют своим членством в категории «студент».

Наш анализ данных выявил несколько любопытных обстоятельств. Во-первых, мы обнаружили, что студенты университета рутинно ориентируются на то, что мы называем сопротивлением академической идентичности или дистанцированием от нее. Были установлены две общие стратегии: минимизация или постановка под вопрос студентами своего задания и регламентация своих и чужих проявлений осведомленности. Эти стратегии направлены на установление дистанции между студентами и их знаниями или усилиями, тем самым конструируя определенный тип студенческой идентичности, в котором видимость глубокой работы является предметом сопротивления и подавления. Мы обнаружили множество примеров совместного конструирования студентами инструментального подхода к обучению, в рамках которого групповая работа подвергается эксплицитной критике. Это была лишь одна из целого набора стратегий сопротивления, в которых могут проблематизироваться демонстрация знания и выполнение работы *per se*.

В заключение мы бы хотели указать на возможные области применения наших данных в педагогической практике. Например, существует множество книг, рассказывающих о методах введения новых студентов и преподавателей как в школьный, так и в университетский контекст (напр., Carter and McNeill, 1998; Norrie and Middleton, 2002). Эти работы призваны указать на то, как можно помочь студентам перейти из школы в университет и приобщиться к университетской культуре. Мы полагаем, что подобные образовательные программы могут извлечь огромную пользу из того понимания социального и культурного контекста консультационных и иных учебных сред, который мы получили, рассмотрев соответствующие интеракции с точки зрения анализа разговора. Признание того, что студенты не только «образовываются», но и «практикуют себя в качестве студентов» так, что это порой выливается в различные формы сопротивления, противопоставления или амбивалентности, может оказаться ценным при создании материалов, которые будут способствовать знакомству студентов с высшим образованием. Для новых преподавателей, посещающих свои вводные курсы, рассмотрение консультации не просто в качестве способа передачи знаний, но в качестве практики сложного согласования иногда конфликтующих между собой идентичностей, тоже может оказаться полезным.

Примечания

В данный момент мы занимаемся дальнейшим анализом собранного корпуса данных, фокусируя внимание на *немар-*

кированных демонстрациях знаний: случаях консультационных обменов, когда студенты не маркируют высказывания друг друга при помощи критических или одобрительных ориентаций. Мы также обнаружили, что в меньшинстве случаев студенты ориентируются на (и маркируют) ситуации, когда кто-то кажется «слишком глупым». Эти девиантные случаи будут рассмотрены в отдельной статье.

Литература

Benwell B. The discourse of university tutorials. Unpublished PhD thesis, University of Nottingham, 1996.

Benwell B. The organisation of knowledge in British university tutorial discourse: issues, pedagogic discourse strategies and disciplinary identity // Pragmatics. 1999. Vol. 9, № 4. P. 535–565.

Benwell B., Stokoe E. H. Constructing discussion tasks in university tutorials: shifting dynamics and identities // Discourse Studies. 2002. Vol. 4, № 4. P. 429–453.

Butts E. A. Overcoming student resistance to group work // Teaching English in the Two-Year College. 2000. Vol. 28, № 1. P. 80–83.

Carter K., McNeill J. Coping with the darkness or transition: students as the leading lights or guidance at induction to higher education // British Journal of Guidance & Counselling. 1998. Vol. 26, № 3. P. 399–415.

Cuff E. C. Problems of versions in everyday situations: studies in ethnomethodology and conversation analysis. Lanham: University Press of America, 1994.

Felder R. M., Brent R. Navigating the bumpy road to student-centered instruction // College Teaching. 1996. Vol. 44, № 2. P. 43–47.

Francis B. Lads, and lasses and (new) labour: 14–16 year old students responses to the «laddish behaviour» and boys underachievement debate // British Journal of Sociology of Education. 1999. Vol. 20, № 3. P. 355–371.

Francis B. The gendered subject: student's subject preferences and discussions of gender and subject ability // Oxford Review of Education. 2000. Vol. 26, № 1. P. 35–48.

Jefferson G. Transcript on notation // Structures of social action: studies in conversation analysis / Ed. by J. M. Atkinson, J. Heritage. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. ix–xvi.

Schegloff E. A., Jefferson G., Sacks H. The preference for self-correction in organization of repair in conversation // Language. 1977. Vol. 53, № 2. P. 361–382.

Markee N. The organization of off-task talk in second language classrooms // Applying conversation analysis / Ed. by K. Richards, P. Seedhouse. Basingstoke: Palgrave, 2004. P. 197–213.

Martino W. Mucking around in class, giving crap, and acting cool: adolescent boys enacting masculinities at school // Canadian Journal of Education. 2000. Vol. 25, № 2. P. 102–112.

Norrie E., Middleton J. The challenge of induction! Introducing engineering students to higher education: a task-oriented approach // Innovations in Education and Teaching International. 2002. Vol. 39, № 1. P. 46–53.

Phoenix A., Frosh S. Positioned by «hegemonic» masculinities: a study of London boys' narratives of identity // Australian Psychologist. 2001. Vol. 36, № 1. P. 27–35.

Pomerantz A. M. Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes // Structures of social action: studies in conversation analysis / Ed. by J. M. Atkinson, J. Heritage. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. P. 57–101.

Redman P., Mac an Ghaill M. Educating Peter: the making of a history man // Border patrols: policing the boundaries of heterosexuality / Ed. by D. L. Steinberg, D. Epstein, R. Johnson. London: Cassell, 1997. P. 162–182.

Sacks H. Lectures on conversation (2 vols.) / Ed. by G. Jefferson. Oxford: Basil Blackwell, 1992.

Stokoe E. H. Gender differences in undergraduates' talk: contrasting analyses and what they offer // Feminism and Psychology. 1995. Vol. 5, № 1. P. 99–104.

Stokoe E. H. An evaluation of two studies of gender and language in educational contexts: some problems in analysis // Gender & Education. 1997. Vol. 9, № 2. P. 233–244.

Stokoe E. H. Talking about gender: the conversational construction of gender categories in academic discourse // Discourse & Society. 1998. Vol. 9, №2. P. 217–240.

Stokoe E. H. Constructing topicality in university students' small-group discussion: a conversation analytic approach // Language and Education. 2000. Vol. 14, № 3. P. 184–203.

Watson D. R. Ethnomethodology, conversation analysis, and education: an overview // International Review of Education. 1992. Vol. 38, № 3. P. 257–274.

Willis P. Learning to labor: how working class kids get working class jobs. Lexington, MA: D.C. Heath, 1977.

LES ÉTUDIANTS ATTAQUENT: анализ случая

А. А. Полонников

Поводом к данному высказыванию послужил случившийся на одной из психологических кафедр конфликт, который был вызван обстоятельствами оценки зачетной работы, выполненной студентом 2 курса по дисциплине «Психология». Преподаватель данного предмета квалифицировал написанное учащимся эссе[1] как личный выпад против него и отказался выставлять зачет до тех пор, пока автор эссе не представит зачетные материалы в общепринятой форме, «как положено». Студент отказался это делать и, в свою очередь, обвинил преподавателя в предвзятости и формализме. Конфликт затянулся, стороны не шли на уступки и дело, в конце концов, дошло до заведующего кафедрой, который, ознакомившись с отчетными материалами, поддержал преподавателя, оставив на студенческой рукописи краткую резолюцию: «Это не психология», и, негодуя, добавил: «Наглец редкостный». На заседании кафедры, где обсуждалось данное происшествие, педагогический персонал принял решение апеллировать к декану факультета для принятия в отношении студента административных дисциплинарных мер.

Дальнейшее развитие событий нас не интересует, поскольку в фокусе нашего внимания будут находиться не морально-этические аспекты данного происшествия и не его целостный анализ со всеми возможными предпосылками и следствиями, а сам текст эссе, его устройство, способствовавшее тому, что внешне обычная учебная коллизия приобрела форму экстраординарного происшествия. То есть нас будут интересовать акторные аспекты композиции студенческого эссе, поскольку

[1] Эссе, как известно, в переводе с французского («essai») означает «попытку», «пробу», «очерк», «прозаическое сочинение небольшого объема и свободной композиции, выражающее индивидуальные впечатления и соображения по конкретному поводу, или вопросу, заведомо не претендующее на исчерпывающий ответ. Это новое, субъективно окрашенное слово о чем-либо, имеющее философский, историко-биографический, публицистический, литературно-критический, научно-популярный или беллетристический характер... На первом плане эссе — личность автора, его мысли, чувства, отношение к миру. Это главная установка сочинения... Образность, парадоксальность, афористичность — вот основные отличительные черты стиля эссе. Для передачи личностного восприятия, освоения мира автор эссе подбирает аналогии, привлекает многочисленные примеры, проводит параллели, использует всевозможные ассоциации» (Крючкова, 2008).

мы предполагаем, что столь жесткая реакция преподавателей-психологов была обусловлена не столько содержанием сказанного, как таковым, сколько действием формы сообщения, для подтверждения чего нам потребуется экспликация перформативной структуры высказывания. Это значит, что в анализе мы будем стремиться трактовать эссе, прежде всего, как «совершение действия... а не простое произнесение слов» (Остин, 1999, с. 19).

Так поставленный вопрос делает анализ прагматически устремленным, ориентированным на выявление практического смысла рассматриваемого феномена. В данном случае — текста эссе, представленного как сложное действие. Это значит, что здесь вполне уместным окажется методологический постулат У. Джеймса, согласно с которым для понимания какого-либо утверждения «мы должны лишь определить тот способ действия (conduct), которое оно способно вызвать: в этом способе действия и заключается для нас все значение данного утверждения» (Джеймс, 1997, с. 225).

Методическим ориентиром в нашем анализе станет положение Л. С. Выготского о действии художественного текста, изложенное им в книге «Психология искусства». Этот ученый, как известно, считал, что форма произведения не презентирует (то есть не выражает, не отражает), а перерабатывает содержание для достижения художественных целей. В его радикальной формулировке это отношение между формой и содержанием именуется «законом уничтожения формой содержания» (Выготский, 1986, с. 198).

В конкретно-эмпирическом исследовании мы будем руководствоваться рекомендациями Выготского о том, что всякое высказывание следует понимать не лингвистически, а психологически, обнаруживая таким образом его энергетическую, мотивационную направленность. Выготский, для пояснения своей мысли, приводил пример действий высказываний, извлеченный им из режиссерского опыта К. С. Станиславского (Выготский, 1982, с. 357). Вот иллюстрация из его работы с нашей небольшой модификацией.

Текст пьесы — реплики (сообщение)	Параллельно намечаемые хотения (действие)
С о ф ь я	
Ах, Чацкий, я вам очень рада.	Хочет скрыть замешательство.
Ч а ц к и й	
Вы рады, в добрый час.	Хочет усовестить насмешкой. Как вам не стыдно!
Однако искренно кто ж радуется этак? Мне кажется, что напоследок, Людей и лошадей знобя, Я только тешил сам себя.	Хочет вызвать на откровенность.

* * *

Для начала предоставим слово, так сказать, виновнику конфликта — написанному студентом Р. эссе, и попытаемся в этой части нашего анализа обнаружить отмеченные выше особенности действия его формы, которые, по нашему предположению, вызвали «взаимопротивление» педагогов и студента, если, разумеется, «сопротивлению» придавать смысл противодействия. Итак, эссе «Творческое мышление: особенности, связь с интеллектом, способы стимулирования и развития», периодически сопровождаемое нашим комментарием[2]. Основанием его структурирования выступала относительная завершенность той или иной фазы действия текста эссе и их связанность.

Творчество. Тяга ко лжи. Лжем даже тогда, когда говорим правду. Говорим правду тогда, когда лжем. Без разницы. Все равно. Одинаково пусто. Одинаково наполнено. Все одинаково лживо.

Некоторые просто придают этому слишком большое значение, венчая свои смыслы. Но они необходимы. Или не очень. Вообще всегда или. Лжешь или говоришь правду. Или. Главное как. Или...

Любопытное высказывание, не правда ли? Особенно, если его рассматривать не с содержательной стороны, что привычно, а с точки зрения организации содержания. Что, собственно, делает говорящий, когда так говорит?[3] Обратим внимание на ритмичное чередование «одинаковостей»: «*Одинаково пусто. Одинаково наполнено. Все одинаково лживо*», на пятикратно повторяющееся во втором абзаце «*или*». Не означает ли это, что таким приемом, посредством создания оппозиций «пусто»/«наполнено», «лжешь»/«говоришь правду», автор текста пытается что-то проделать с восприятием читателя, например, придать ему неустойчивость, неопределенность положения, сдвинуть с «мертвой точки», раскачать... К «открытиям» Ж. Деррида, например, относят особую коммуникативную технику демонтажа разговора — расшатывание (Уиллер, 2005, с. 11).

«*Некоторые просто придают этому слишком большое значение, венчая свои смыслы. Но они необходимы*» — посредством этого высказывания творчество теряет самоочевидный статус, переводится в разряд средства, при помощи

---

[2] Обращаем внимание читателей, что фрагменты текста эссе приводятся в авторской редакции, с сохранением «особенностей» орфографии и пунктуации.

[3] В данном анализе мы не различаем устную и письменную речь, полагая их тождественными на уровне действия, что не исключает их существенных отличий в других исследовательских перспективах.

которого люди придают форму собственной жизни. И тут же на противоположную чашу весов бросается короткое: «*Или не очень*». Им, этим «*не очень*», дереализуется уже не столько «творчество», сколько значимость осмысленности человеческой жизни как таковой. Конечно, в этом случае задача автора состоит не в том, чтобы навязать читателю дискуссию о смысле жизни, а, скорее, в ситуативном установлении, либерализации самой конструкции разговора, который теперь теряет свою дидактическую однозначность, превращаясь в предмет нового согласования.

Вполне возможно, что в данном случае мы встречаемся с примером ситуационной деконструкции, реализованной студентом на материале учебного эссе. Проследим далее это предположение.

Смысла в рассуждении о творчестве ни чуть не больше, чем в творчестве о рассуждении. Его просто нет. «О чем невозможно говорить, о том следует молчать». Но как? Это непреодолимое влечение к трепле. Все должны трепаться. Вербально, на худой конец — эпистолярно. Так комфортнее. Иначе. Черт, иначе их нужно заставить. Опять, черт, они треплются не «так, как надо». Так заставим их трепаться «так, как надо». Мы ведь так любим творчество. «Так, как надо».

«В прихожей пахнет капустой и мазью лыжной. Ты написал много букв, еще одна будет лишней». Но ты обязан.

Только, как можно спрашивать о творчестве, если не знаешь, что это такое? Как можно отвечать о творчестве, если не знаешь, что это такое?

По всей видимости, в лице данного фрагмента мы имеем прямую атаку студентом смысла задания, предложенного педагогом. Учебное задание, как показывают исследования наших сотрудников, является базовым конститутивом учебных ситуаций. «Предполагается, — пишет А. М. Корбут, — что он [преподаватель] не просто дает задание в качестве вопроса; этот вопрос неотделим от той практической организации учебных действий, в отношении которой студенты являются „выполняющими задание“. Иными словами, студенты в этом высказывании — не пассивные исполнители, они размещаются в пространстве воплощения учебной ситуации как определенной заданием» (Корбут, 2008, с. 60).

Для автора текста эссе, как мы можем убедиться на материале выделенного нами фрагмента, смысл учебного задания формален. Весь его порядок обусловлен стремлением преподавателя побудить студентов к чисто риторическому воспроизводству признаваемых им легитимными формул. «*Трепаться „так, как надо“*». Однако не только это. Результирующим фрагмент высказыванием является следующее: «*Так заставим их*

трепаться „так, как надо“. Мы ведь так любим творчество. „Так, как надо“». Здесь, как нам представляется, осуществляется прямая проблематизация как самой сути педагогической задачи, так и демонстрируемого педагогического метода, романтизирующего «творчество». В отношении последнего обычно предполагается, что «любовь» педагога к предмету должна вызывать солидарность студента. Нежелание соучаствовать в акте «идеализации», совместной «любви» может интерпретироваться на полюсе педагога и эмпатирующих ему студентов как «отвержение» святыни, аморальное действие, которое иначе как циничным не назовешь. Одновременно это и отказ от беспроблемного, изначально понятного отношения к творчеству: «*Только, как можно спрашивать о творчестве, если не знаешь, что это такое? Как можно отвечать о творчестве, если не знаешь, что это такое?*».

Учебная ситуация атакуется и структурно (система диспозиций, правила взаимодействия), и процессуально (вертикальная трансмиссия власти, тематическая символизация), и социально (участие в принятой по умолчанию социальной конвенции).

Важное место в этой связи принадлежит цитате из стихотворения Иосифа Бродского «Не выходи из комнаты» — символу нон-конформизма 70-х: «Не выходи из комнаты! То есть дай волю мебели, / слейся лицом с обоями. Запрись и забаррикадируйся / шкафом от хроноса, космоса, эроса, расы, вируса». Таким образом, действие высказывания может быть понято как резкое дистанцирование от предлагаемого педагогом (и поддерживаемого академической группой) тройного соучастия: соучастия в воспроизводстве формальной риторики, коллективного любовного акта и учебной социальности в целом.

Под вопрос ставится не только педагогическое целеполагание, порядок педагогических действий, но и основная функция преподавателя, его безусловное право на вопрошание и контроль ответов, то есть на главное в образовательном производстве, которое французские социологи именовали «символическим принуждением», суть которого состоит в том, чтобы «навязать значения и заставить признать их легитимными» (Бурдьё, Пассрон, 2007, с. 15).

Но мы такие умные. И несем мы, что сие есть дивергентное мышление, несущее (тоже, но не в смысле Псевдо Дионисиия Ареопагета[4]*) с собою по-*

[4] «**Псевдо-Дионисий Ареопагит** (от греч. член Ареопага, судебной коллегии в античных Афинах) — христианский неоплатоник V или начала VI в., представитель поздней патристики... В основании миропредставления П.-Д. А. лежит неоплатоническое представление о принципиальной неописуемости и неопределимости Бога, наряду с идеей об условной осуществимости богопознания посредством построения иерархии аналогий» (Грицанов, Шуман, 2008).

тенциальную возможность, включающую, (тогда как очень хочется выключить, кроме, наверное, красного, ну и верного, конечно) в себя же множество вероятных решений. Но это не конец (хотя очень похоже, особенно, если взглянуть сбоку, 16-ти дюймовый, и его не хватает). А еще включает свет, утюг, паяльную лампу за 10.99, бутафорские тапочки со скидкой за ношение без «по» и вообще кучу всего вкусного и интересного. Как то: скорость речи, гибкость, оригинальность, способность изменять пути подхода и продюсировать необычные решения. И бла-бла-бла и...

Иными словами, при переводе на русский, (Слава Бертрану Расселу!) это звучит примерно так. Творческое мышление — это мышление нестандартное. Я прав? Творческое мышление — это идиотизм. Я прав? Творческое мышление — это идиотизм, несущийся по небу со скоростью 90 миль в час без снижения оной у вездесущего поста ГАИ. Я прав? Несомненно. Правее некуда. Впрочем, с таким же успехом я и лев. Левее некуда. Но это так. Не важно, как и все. Но почему-то все-таки уважаемо так же пахнет. Жаль и...

Обращение к фигуре Псевдо-Дионисия Ареопагита, как нам представляется, имеет здесь принципиальное практическое значение. Можно предположить, что с его помощью автор эссе вступает в эпистемологическую дискуссию с распространенной в гуманитарной среде позицией, согласно которой у творчества есть некая сущность, которая может быть однозначно установлена, а затем в виде описания включена в процесс образовательной трансмиссии. Так, путем привлечения фигуры античного «героя», студентом ставится эпистемологический вопрос. В самой такой проблематизации, с ее содержательной стороны, нет ничего вызывающего. Протестом против реификации психологических понятий проникнуто большое количество современных научных посланий, доступных не только педагогам. В нашем случае анализ должен коснуться того, как был поставлен эпистемологический вопрос, каков его прагматический импульс. В этом установлении нам может помочь учение лингвиста А. А. Потебни о внутренней форме высказывания[5]. Потебня, насколько нам известно, в своих исследованиях речи обращал внимание на динамическое отношение между формой и содержанием высказывания, указывал на наличие посреднического процесса, который и составляет функцию «внутренней формы». Белорусский эстетик А. А. Горных, интерпретируя мысль Потебни о «внутренней форме», отмечал в частности, что в слове «жадный», например, внутренняя форма слова не очевидна, в то время как в словах «жмот», «сквалыга», «жила» она демонстрируется, причем по-разному.

«Внутренняя форма слова» — это не идея, не содержание понятия, а тот способ, каким реализуется взаимодействие между знаком и значением. Эффективность воздействия художест-

[5] В данном анализе мы не различаем устную и письменную речь, полагая их тождественными на уровне действия, что не исключает их существенных отличий в других исследовательских перспективах.

венного произведения, например, определяется, прежде всего, именно способом высказывания, а не его содержанием или внешней формой. «„Внутренняя форма“, — пишет А. Горных, — это не итоговое значение, а „формальная матрица конструирования индивидуального смысла на стороне читателя“» (Горных, 2003, с. 52).

Применив положение А. А. Потебни о внутренней форме высказывания, мы получаем возможность во внешней модальности формы видеть то, что было названо выше «эпистемологическим вопросом», попыткой выстраивания студентом отношения к определению понятия «творчество», в то время как действие внутренней формы оказывается ориентированным на деконструкцию правила педагогического взаимодействия в учебной аудитории, согласно которому право собственности в отношении значений используемых понятий принадлежит педагогу. Таким образом, действие «внутренней формы» данного фрагмента текста заключается, по-видимому, в делегитимации традиционной педагогической привилегии на распоряжение значением, а реакция преподавателей выглядит как попытка противодействия экспроприации символической собственности.

И интеллект не связан, а лишь слегка опутан. Его вообще нельзя измерить, кроме как в абстрактной чехарде I.Q., а она, как известно, тоже не без не-не-не-объективности с ее дешевыми ни-ни-ниточками. Рвутся. Громко и так же пахнут тоже.

В чем залог творчества? В любви, иногда даже не к оному. В лишении лени влияния. Ибо лень суть отсутствие оной. «Но мы никогда не ленивы к тому, что любим». Однако то, что мы любим часто лениво к нам. В этом пролог творчества, как, впрочем, и его эпитафия.

Исключим выше прибитую ересь вроде дивергентного мышления и решения всяких там за-за-задачек на со-со-сообразительность. Творчества там не больше, чем в общественном туалете. По поводу запаха я, кажется, уже достаточно распространялся.

Этот фрагмент можно считать одним из ключевых в отношении к проблеме психологии творчества. В нем атаке подвергается, во-первых, узурпация психологией дискурса творчества, а во-вторых, научно-психологический метод, редуцирующий проблему творчества к сонму задач на сообразительность. Так под вопрос ставится целая традиция отечественной и зарубежной психологии, помещающая определения творчества в контекст умственной деятельности. Это, с точки зрения автора эссе, бесперспективная в отношении творчества позиция, убивающая его. Дважды в данном фрагменте эксплуатируется метафора зловонного запаха умерщвленной и разлагающейся плоти. Она касается, как попыток психологии измерять творческий потенциал человека (I.Q.), так и культивируемых современной

педагогической практикой способов развития творческих способностей индивида путем решения эвристических задач. В самой критике такого рода нет ничего такого, чего бы не писали сами психологи в связи с многообразными попытками исследований креативности. Однако критика студента Р. более радикальна, она направлена на саму психологическую установку как таковую, а значит, ставит под вопрос illusio[6] образования, в результате чего преподаватели психологии лишаются основного ресурса, позволяющего им конституировать учебную коммуникацию.

Речь идет в данном случае не о теме, выступающей предметом обсуждения на занятиях, хотя она иногда может совпадать с illusio. Прибегая к известной категории П. Бурдьё, мы хотим указать на важнейший конститутив учебных ситуаций, а впрочем, не только учебных, придающий особую форму обстоятельствам человеческого взаимодействия. Собственно наличие и сила illusio определяют время жизни общественной агрегации, характер сцепления элементов социального поля, легитимные правила и специфическую чувствительность к ним участвующих в интеракциях индивидов. Для производственных групп функцию illusio могут нести на себе цели и ценности осуществляемой совместно деятельности, для групп общения (образовательных объединений) в этом качестве могут выступать привлекательные для участников метафоры, коллективные фантазии. Для нашего анализа, как, впрочем, и для участников социальных общностей, не имеет значения то обстоятельство, насколько реалистичны объединяющие индивидов символические объекты. Так троп «образование европейского уровня» может побуждать заинтересованных лиц делать свои вклады, причем не только символические, в соответствующие институты и конкретные аудиторные практики. При этом словосочетание «образование европейского уровня» может быть «пустым», то есть не содержать в себе реквизитов какой бы то ни было европейскости и, несмотря на это, выполнять свою консолидирующую и упорядочивающую образовательную деятельность функцию. В некоторых случаях изоморфность «европейского образования» может присутствовать, однако для генерализирующей функции illusio это не столь принципиально. Главное, чтобы участники образовательного взаимодействия видели для себя смысл в реализации данной формы.

Между тем, замечает болгарский социолог Д. Деянов, «то, что в illusio переживается как очевидность, выглядит иллюзией для того, кто не чувствует этой очевидности» (Деянов, 2001,

[6] Illusio здесь трактуется в смысле Бурдьё: как структура поля, та ставка, ради которой индивиды вступают в коммуникацию (Bourdieu, 2001, p. 102).

с. 107). Применительно к ставкам психологии в коммуникативной игре, осуществляемой преподавателями соответствующих дисциплин в университете, можно сказать, что они во многом обязаны illusio генерализации, состоящего в подразумевании того, что психология содержит в себе сущностное знание о человеке, а следовательно, нужна всем и каждому.

Иллюзорность психологических конститутивов легко обнаруживается автором эссе, когда он вводит такие категориальные связки как: «лень», «любовь», «творчество», не схватываемые центрированной на мышлении психологией, что обнаруживает ограниченность ее генерализаторских притязаний в смысле человекознания. Разрушение illusio — жесткий деконструктивный шаг, способный вывести участников в метапозицию в плане функционирующих учебных отношений.

Другая и единственная сторона луны, жадно кровоточащей на горизонте, бледнеет в ином направлении. К снегам одиночества и пустоты. К млечной пенке сублимации, если хотите.

Творчество суть поэзия, литература, музыка и живопись. Остальное же скорее — изобретение, иногда на него слегка походящее. Это то же самое, что сравнивать порыв ветра и вентилятор. Техническая извращенность второго в любом случае уступает естественной свежести первого, даже если воткнуть в него этот долбанный energizer.

Так откуда берется творчество? Откуда берется нечто? Вероятно из ничто. Но что порождает ничто?

Некто или никто? Доведенный до предела? До слез? До боли? Или. Некто или никто. Доведенный до предела. До слез. До боли. Никто не творит, никто даже не пытается, если у него есть все, или, по крайней мере, иллюзия наличия, а иллюзия это уже не мало. Тяга к творчеству возникает в результате лишения. Необходимый фактор. Лишение порождает стремление к компенсации, в виде намеренной иллюзии, самообмана, лжи. Попытка оправдать лишение, попутно оправдывая себя. И это тоже ложь. Но никто не лжет, потому что все в порядке. Лгут потому, что нечто не так.

Завершив радикальную проблематизацию, деконструировав пространство взаимодействия, студент Р. начинает работу по созданию новой интерактивной системы. Эта активность разворачивается, прежде всего, в тематическом плане, путем апелляции к основаниям понятия «творчество». Здесь, как кажется, принципиальны два соображения: разделение множества продуктивной человеческой активности на два подмножества: творчество и изобретение, и генетическая связь творчества с нуждой (лишением). Впрочем, в последнем абзаце цитируемого фрагмента имплицитно содержится еще одна потенциально богатая мысль, оппонирующая идее нужды, как базового условия креативности — указание на коммуникативную природу творчества: «*Некто или никто? Доведенный до предела? До слез? До боли? Или. Некто или никто. Доведенный до преде-*

ла. До слез. До боли». В случае эксплуатации коммуникативного механизма в основу практики творчества может быть положена не идея дефицитарности, а избыточности.

Таким образом, в данном фрагменте эссе автором повествования осуществляется «онтологическое»[7] конструирование, формирование пространства образовательного соучастия, которое ввиду его публичности, можно прочесть как жест, приглашающий педагога к конструктивному взаимодействию, однако не на прежних условиях. Очевидно, что реализация этого предложения представляет собой видоизменение логики учебной коммуникации — вертикаль должна замениться горизонталью, а сама коммуникация — из учебной превратиться в образовательную[8].

Попытка изменить реальность. Зачем ее менять? Видимо ввиду ее несовершенства, ввиду ее несправедливости (или ее иллюзии), ввиду ее злобы. Попытка придать ей добро и красоту, которой ей так не достает, которой у нее никогда не было. Попытка сделать ее произведением искусства. Наконец, попытка увековечить.

Проблема в том, что это всегда лишь попытка. Старание слепого видеть, безногого — ходить, мертвого — жить, или живого — умереть. Попытка, заранее обреченная на провал. Падение. «Когда закат твой становится восходом твоим».

Боль. Это боль и попытка скрыться от оной. Попытка разбить стены и прикоснуться к пламени. Попытка убежать от себя и с собой же воссоединиться. Но бежать, как всегда, некуда.

Научите бежать на месте, и вы научите творить...

Мы видим как студент Р. самовопрошает о смысле творчества, обнаруживает его парадоксальность и эфемерность. Высказывание как бы теряет внешнюю ориентированность, наступательный потенциал, превращаясь в набор ассоциаций, диссонансов, неожиданных аллюзий. Несомненно, мы имеем в этом случае работу по смысловой концентрации, в которую, ввиду ее незавершенности и открытости, можно включиться другому. Участники коммуникации оказываются перед задачей создания нового illusio, материал для строительства которого студент обнаруживает в лишенном содержания понятии «творчество». Последние знаки эссе — многоточие. И это не случайно. Многоточие — символ недосказанности, апеллирующий к

---

[7] «Онтологическое» конструирование трактуется нами как создание базовых условий учебной коммуникации, в частности, как организация пространства взаимодействия; то есть конструирование пространства мы относим к одному из «онтологических» условий.

[8] Мы различаем учебные и образовательные ситуации по критерию процессуальной преемственности. Учебные ситуации континуальны, коммулятивны, линейны, в то время как образовательные дискретны, диссипативны, качественно вариативны.

другому как сопонимающему, содействующему. Данный фрагмент студенческого сочинения не столько конституирует условия действия, сколько их осуществляет в обозначенном ранее пространстве партнерства, чреватого взаимным изменением участников образовательной коммуникации. В этом, по нашему мнению, и состоит его основной практический смысл.

Обсуждение

Поскольку анализ случая осуществлялся нами в связи с темой «академическое сопротивление студентов», то имеет смысл сказать несколько слов об этом важном, конститутивном для нашего высказывания контексте. По всей видимости, здесь нет нужды говорить о социальном явлении «сопротивление» как о некой имманентной сущности объекта, как это имеет место в инженерном мышлении. Сопротивление материала сообразуется в этом случае с прочностью, жесткостью и устойчивостью конструкций к деформациям (Сопротивление материалов, 1979, с. 5). В нашем употреблении «сопротивление» означает, скорее, нечто возникающее в пространстве «между», т. е. как феномен взаимодействия, вне которого он не существует. Сопротивление в нашем аналитическом употреблении сообразуется, как мы уже отмечали выше, с противодействием, а значит, включает в свое определение позиционность и оценочность, поскольку любая из участвующих в интеракции сторон имеет возможность использовать словарь сопротивления для описания собственной или противоположной позиции. Мы наделяем понятие «сопротивление» смыслом «отношение», возникающее и исчезающее в социальных ситуациях в качестве формы связи взаимодействующих между собой реалий (необязательно людей).

В анализируемом нами случае термин «сопротивление» может быть применен и в отношении студента Р., «торпедировавшего» основные конститутивы традиционных учебных ситуаций (авторитетную позицию педагога, нормы педагогического общения, дисциплинарное упорядочивание содержания образования, трансцендентные учебному взаимодействию цели), и в отношении педагогического корпуса, принужденного защищать сложившийся интерактивный порядок и, соответственно, устоявшийся режим функционирования идентичности преподавателя.

Если интерпретировать текстуальное поведение студента в терминах сопротивления иерархически организованным учебным отношениям, то высказывания автора эссе, по всей видимости, следует отнести к наступательным, или, по опреде-

лению Горгулова, — боевым тактикам. Данный исследователь полагал, что сопротивление как таковое реализуется в двух основных формах: «активной» и «пассивной». В первом случае это боевые практики, выбивающие те или иные элементы функционирования иерархических систем, к которым автор относил, например, деконструктивные, дереализующие действия актора: критику, высмеивание, пародирование, переворачивание структуры навязываемых значений, помещенных в новый неожиданный контекст (детурнеман), а во втором — практики неучастия, автономизм, ненасилие, бегство (Горгулов, 2005, с. 38). К последним он причисляет непрямые способы давления на доминирующие структуры: нерадивое исполнение или неисполнение, безынициативное послушание, ложь, различные виды деперсонализации.

Рассмотренный нами случай следует отнести, по всей видимости, к активным формам академического сопротивления учащихся. Специфика этого поведения может быть увидена не столько как симметричное действие, реактивное по отношению к осуществляемым преподавателем акциям внутри воспроизводимых в учебном процессе ситуаций, сколько как переформатирование самих учебных ситуаций или как «игру с игрой». С этой точки зрения, противостоят друг другу не действия участников учебной коммуникации так таковые, а практические стратегии или логики, которые невозможно разрешить путем межличностного компромисса. В результате возникает определенная стратегическая коллизия, или столкновение порядков, несводимых к личностным диспозициям или другим психологическим характеристикам. Такого рода сценарии, по нашим наблюдениям, не столь уж редкое явление в современном белорусском университете, хотя и нетипичное. Обычно феноменология сопротивления латентна, иновыражена в субъективных категориях. И тогда контроверза — учебная ситуация/образовательная ситуация — решается не в пользу последней.

Образовательно оптимальной нам представляется такая педагогическая стратегия, когда взаимодействие переносится преподавателем на поле игры студента. В этом случае господствует педагогический императив: «„Поражение“ педагога есть победа его ученика», реализация которого невозможна без динамизации и трансформации педагогической позиции. В языке введенных нами различений это означает смену учебной педагогической установки установкой образовательной.

Тактики же пассивного сопротивления в учебном процессе удачно представлены, на наш взгляд, в исследованиях учебной коммуникации британских социологов Бетана Бенвелла и Элизабет Х. Стокое, обнаруживших феномены со-

противления студентов учебной идентичности на микроуровне университетских систем, прокламировавших свободу выбора и автономии учащихся в качестве своих основополагающих ценностей. По данным этих исследований, английские студенты, как и учащиеся средних школ, противодействуют учебным заданиям и институциональным обстоятельствам, «валяя дурака» в классе, «прикалываясь» и «проявляя крутизну» (Benwell, Stokoe, 2004, p. 124).

Обобщение сделанных нами наблюдений позволяет предположить, что поведение учащихся и педагогов в учебных обстоятельствах носит главным образом внутриситуативный характер, базирующийся на механизмах простого воспроизводства образовательных отношений. В этих обстоятельствах метаситуационное (или иноситуационное) действие типизируется большинством участников как аномальное и подлежит нормализации. В результате педагогическая новация, инициированная не «сверху», а «снизу», имеет печальную перспективу.

Заключение

Наше исследование было преимущественно текстологическим. Анализ текста имел своей целью экспликацию акторной структуры студенческого сочинения с тем, чтобы в итоге получить ответ на вопрос о том, за счет каких приемов этот литературный опус учащегося приобрел такую специфическую эффективность. В общем виде этот ответ прозвучал. Повторим его еще раз, несколько переформулировав полученный вывод. Деконструктивное действие студенческого эссе было обусловлено:

— во-первых, его размещенностью на границе привычного учебного порядка в качестве действия, направленного не столько на структурные элементы этого порядка, сколько на сам порядок как целое;

— во-вторых, структурой сочинения, состоявшей из определенной последовательности текстуальных акций, расшатывавших конститутивы учебных отношений, принятые по умолчанию правила, рутинные процессы, процедуры отправления педагогической власти, что в своей совокупности актуализировало солидарность и сопротивление преподавателей, связанное с сохранением status quo;

— в-третьих, провокативной внутренней формой высказывания, производящей эффект остранения устройства учебного порядка в университете, взывающей к его редемаркации и релегитимации.

За границами нашего обсуждения остались вопросы, касающиеся прагматики, которая присуща самой статье, получившей название «LES ÉTUDIANTS ATTAQUENT: анализ случая». Можем ли мы, читатели, рассматривать ее как опыт объективного и беспристрастного (свободного от ценностей) экспертного рассмотрения некоторого происшествия или нам представлен ангажированный тайными или неосознаваемыми целями проект?

С нашей точки зрения, представленный как анализ случая нарратив реализует вполне определенный интерес, некоторые детали которого уже сегодня могут быть предъявлены публично. Он связан с двумя практическими задачами. Первая обозначена в статье как педагогическая дилемма (учебное отношение/образовательное отношение), вторая обусловлена перспективой утилизации данного текста.

Что касается первой задачи, то прагматика статьи «LES ÉTUDIANTS ATTAQUENT: анализ случая» разворачивается как утверждение ценности образовательного опыта, представляющего одну из форм педагогических отношений в современном университетском образовании (может быть, и не только в университетском). Кое-что об этой форме уже сказано выше. Подготовленный нами текст и послужил, в определенном смысле, исследованию этой реалии; начиная его, мы еще не знали, чем он закончится, и поэтому считаем полученные результаты своим важным научным приобретением.

Вторая задача сообразуется нами с утилизацией «LES ÉTUDIANTS ATTAQUENT: анализ случая» в структурах педагогического образования, которое примет различение учебного и образовательного опыта к действию, а значит, ему потребуются специально обработанные методические материалы, годные для того, чтобы эти разные формы педагогического опыта производить. Формой такого использования могут быть занятия, организованные в виде «case-study», в которых участники дискуссии станут анализировать эссе студента Р. как педагогические эксперты. Хочется думать, что созданный с нашим участием текст, умеренно эксплуатирующий необходимое преувеличение и драматизацию, окажется в этом деле неплохим подспорьем.

Литература

Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с.

Выготский Л. С. Мышление и речь // *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под. ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.

Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1986. 572 с.

Горгулов П. Коммуникационная теория безвластия. М.: Гилея, 2005. 143 с.

Горных А. А. Формализм: от структуры к тексту и за его пределы. Мн.: И. П. Логинов, 2003. 312 с.

Деянов Д. Практические логики и коммуникативные стратегии // Критика и семиотика. 2001. Вып. 3/4. С. 106–115

Джеймс У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления / Пер. с англ. П. С. Юшкевича // *Джеймс У.* Воля к вере. М.: Республика, 1997. С. 208–324.

Корбут А. М. Институционализация учебных ситуаций в образовательной практике // Анализ образовательных ситуаций / Под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. Мн.: БГУ, 2008. С. 40–95.

Остин Дж. Избранное / Пер. с англ. Л. Б. Макеевой, В. П. Руднева. М.: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 1999. 329 с.

Потебня А. А. Мысль и язык. К.: СИНТО, 1993. 192 с.

Грицанов А. А., Шуман А. Н. Псевдо-Дионисий Ареопагит. [Электронный ресурс] http://slovari.yandex.ru/dict/religion/article/rel/rel-1314.htm Дата доступа: 1.04.08.

Сопротивление материалов / Под общ. ред. Г. С. Писаренко. 4-е изд. Киев: Вища школа, 1979. 696 с.

Уиллер Г. Гештальттерапия постмодерна: за пределами индивидуализма / Пер. с англ. О. Ю. Донца. М.: Смысл; ЧеРо, 2005. 489 с.

Крючкова Ю. Что такое «эссе» и чем оно отличается от реферата? [Электронный ресурс] http://www.humanitarium.nm.ru/esse.html. Дата доступа: 11.05.08.

Bourdieu P. Science de la science et réflexivité. Cours du Collège de France 2000–2001. Paris: Raisons d'agir, 2001. 239 p.

Benwell S., Stokoe E. H. University students resisting academic identity // Applying conversation analysis / Ed. by K. Richards, P. Seedhouse. Basingstoke: Palgrave, 2004. P. 124–139.

Особенности вербальных форм академического сопротивления студентов

М. Ф. Бакунович

Требования современного общества к деловым характеристикам специалиста-профессионала определяют необходимость наличия у студентов умения осуществлять регуляцию собственной учебной деятельности. Результаты исследований (Л. М. Митиной, Н. В. Кузьминой, А. А. Реана и др.) показывают, что причиной значительного числа трудностей в профессиональной деятельности является неудовлетворительное владение работниками приемами самоанализа, самооценки и саморегуляции (Митина, 1990; Основы, 1995; Реан, 1990). Владение приемами саморегуляции позволяет молодому человеку не только повышать качественный уровень своего образования, но и помогает ему научиться управлять деятельностью в контексте личностного и профессионального совершенствования.

Как показывают исследования Б. Г. Ананьева, М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича, Ю. Н. Кулюткина, В. И. Секуна и др. (Ананьев, 1991; Дьяченко, Кандыбович, 1993; Кулюткин, 1985; Секун, 1976), учебная деятельность в высших учебных заведениях оказывает влияние на физическое, психическое и личностное развитие студентов, стимулирует «приобретение ими профессионально важных знаний, навыков, умений» (Дьяченко, Кандыбович, 1993, с. 118).

Учебная деятельность в вузе имеет существенные отличия от учебной деятельности в период школьного обучения. Сложность и значительный объем разнообразного учебного материала, форм и методов обучения, отсутствие тотального «внешнего» контроля — все это диктует молодому человеку необходимость перестроить «школьный» стиль процесса познания. Для успешного овладения основами профессии студенту следует осознать относительный, а не абсолютный характер предлагаемой информации, преодолеть привычку механического заучивания максимального количества материала, склонность к сплошному конспектированию. Это позволит не формально сопротивляться существующим академическим требованиям, а освоить приемы саморегуляции деятельности, то есть научиться анализировать значение нового материала с учетом ближайших и дальнейших перспектив, формулировать собственные цели

учебной деятельности, и, как следствие, оптимизировать личностный потенциал в связи с существующими задачами и целями.

На наш взгляд, академическое сопротивление у студентов является своеобразной формой регуляции учебной деятельности. «Саморегуляция, — по утверждению К. А. Абульхановой-Славской, — обеспечивает централизующую, направляющую и активизирующую позицию субъекта» (Абульханова-Славская, 1991, с. 155). Эффективность саморегуляции зависит, в первую очередь, от «принятой (или сформулированной субъектом) цели деятельности» (Конопкин, 1995, с. 7). Цели, в сочетании с мотивами, образуют системообразующий «вектор» саморегуляции (Б. Ф. Ломов), который определяет направление и организует весь процесс. Мотивы создают смысловой и энергетический потенциал регуляции, а цели обеспечивают ее реализацию (Бакуновіч, 1999). Следовательно, когда студенты высказывают «протест» существующим требованиям (или, иначе, целям деятельности, сформулированным преподавателем), они пытаются заявить права субъекта на собственные цели деятельности.

В контексте изучения феномена академического сопротивления проводился анализ мотивационной сферы студентов, а именно тех вербальных форм академического сопротивления, в которых отражены причины подобных действий.

В данном исследовании мотив понимается как реальный психический феномен, который «побуждает человека к деятельности и придает его деятельности осмысленность» (Гамезо, Домашенко, 1986, с. 84). Однако при указании возможных объективных и субъективных причин того или иного поступка индивид может сознательно маскировать истинные мотивы деятельности. Поэтому представляет интерес изучение как мотивов, так и мотивировок, лежащих в основе академического сопротивления. Под мотивировками понимаются высказывания студентов, в которых конкретные действия оправдываются путем указания на побуждающие их объективные и субъективные обстоятельства (Психологический словарь, 1983).

В качестве метода исследования применялся анкетный опрос. В исследовании приняли участие 134 студента 2 курса факультета психологии БГПУ имени М. Танка.

Анализ полученных данных показывает, что феномен академического сопротивления является распространенным явлением: все участники опроса указали на его наличие в процессе собственной учебной деятельности.

Мотивировки студентов 2 курса отличаются постоянством вербального оформления. В качестве наиболее типичных вер-

бальных форм академического сопротивления можно обозначить следующие: «не было времени» (69,7 % опрошенных), «болел(а)» (48,5 %), «не понял(а) материал» (34,7%), «не было возможности подготовиться (отсутствие необходимой литературы и т. п.)» (12,5 %). Реже всего встречаются следующие формулировки: «не знал(а)» (4,1 %), «ездил(а) домой» (2,7 %), «забыл(а)» (1,4 %). Лишь 3 % из числа опрошенных указали на фактическое отсутствие подготовки к занятию («не готов(а)»).

Сравнительный анализ ответов испытуемых показывает существование различий между вербальными формами академического сопротивления и реальными, «действенными» мотивами данного феномена. Так, например, при описании субъективных причин неподготовленности к занятиям, лишь 8,2 % испытуемых указывают на специфику психофизиологического состояния («болел(а)», «устал(а)», «было плохое настроение»). 7,3 % студентов, принявших участие в исследовании, считают, что именно «загруженность» в процессе учебной деятельности не позволяет осуществлять полноценную подготовку по всем дисциплинам. 42,3 % респондентов утверждают, что качественно выполнить задание им не позволили индивидуально-психологические особенности («лень» (26,3 %), «отсутствие воли» (7,9 %), «безответственность» (4 %), «неумение правильно распределять время» (2,7 %), «неуверенность» (1,4 %)).

На отсутствие интереса к учению в целом, к изучению конкретной дисциплины или к предлагаемым формам работы сослалось 22% студентов. В данном случае пассивность респондентов может объясняться отсутствием личностного смысла совершаемой деятельности («неправильный выбор профессии»), безразличием по отношению к процессу познания, что порождает их осторожность и безынициативность.

В основе академического сопротивления у 13,8 % респондентов наблюдается нежелание подчиняться любым требованиям преподавателя. Вызывает интерес тот факт, что, по мнению опрашиваемых, стремление к конфронтации с преподавателем свидетельствует об умении студентов «отстаивать собственные права».

В 12,5 % ответов указывается, что в основе их академического сопротивления находится общее недовольство личностью самого преподавателя. Недовольство опрошенных вызывает отсутствие у преподавателя четких требований, его нежелание понять студента, а также безразличие преподавателя к факту неподготовленности студента.

Только 11,1 % респондентов отмечают, что любые аргументы, лежащие в основе академического сопротивления, позволяют

«оправдаться перед преподавателем» и, тем самым, «уйти от ответственности за несделанную работу».

Таким образом, результаты изучения специфики вербальных форм академического сопротивления подтверждают существование у студентов затруднений в оценке значения теоретических знаний и практических умений для профессионального становления и личностного развития, в формулировке соответствующих целей жизнедеятельности, что проявляется в стихийном управлении процессом познания, в формальном контроле над ситуациями, возникающими в процессе учебной деятельности.

Литература

Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.

Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: МОДЕК, 1996. 384 с.

Бакуновіч М. Ф. Суадносіны матываў і мэт у сістэме самарэгуляцыі // Весці Акад. навук Беларусі. Сер. гуманітар. навук. 1999. № 4. С. 142–145.

Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. М.: Просвещение, 1986. 272 с.

Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. 3-е изд. Минск: Университетское, 1993. 367 с.

Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 5–12.

Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 128 с.

Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя // Вопросы психологии. 1990. № 3. С. 58–64.

Основы общей и прикладной акмеологии / Под ред. А. А. Бодалева, А. А. Деркача, Н. В. Кузьминой и др. М.: РАГС, ВАД, 1995. 386 с.

Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова, А. А. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.

Реан А. А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77–84.

Секун В. И. Индивидуально-психологические особенности и взаимоотношения студентов: опыт социально-психологического исследования. Минск: Вышэйшая школа, 1976. 188 с.

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, дробленом 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 залоге описывали правила защиты курсовых работ, устанавливаемые курирующими отделение 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 обсуждается[1]. 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 сообщества 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 инициирует 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 вызывала 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 понимание академического сопротивления вносят историчность, отношенческость (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.

Академическое сопротивление как бунт против авторитетов через призму психоанализа Э. Фромма

В. В. Короневич

Человек — это биосоциальное существо, об этом нам говорят, начиная со школьной скамьи. С этим трудно не согласиться: от природы у него сохранились определенные потребности (например, утолить жажду, голод и т. д.), а жизнь в обществе развивает в нем инстинкты познания мира, стремление к власти или подчинению, личностным отношениям с людьми, и т. д. Самые возвышенные и самые низкие наши желания или подкрепляются обществом, или им отвергаются. Общество задает норму, через призму которой формируется личность человека. Эта связь динамична и может быть как конструктивной, так и деструктивной: общество одобряет и развивает или же негодует и запрещает. Возникает вполне закономерный вопрос: как сильно общество может изменять человека, или как сильно сам человек может измениться, приспособиться к обществу?

Анализируя изменчивость человеческого поведения, Э. Фромм (Фромм, 1990) пришел к выводу, что существует два типа адаптации: статическая (когда личность человека не изменяется; например, изменение способа приема пищи) и динамическая (личность изменяется в каком-то направлении: у грозного отца послушный сын). Живой интерес вызывает последний тип. Так, сын может ненавидеть отца, но подавлять эту ненависть в себе, что может привести к «беспричинному протесту» против жизни, а не против личности отца или конкретной ситуации. Анализируя данную ситуацию, стоит отметить, что у сына появляются определенного рода стимулы и тревоги, которые ведут к изменению личности, — вырабатываются ответные реакции на постоянное поведение отца, со временем перерастающие в собственный характер. Стоит отметить, что в формировании личности человека нужно учитывать и его возрастающее одиночество. На ребенка очень сильно влияет роль авторитета: родители, более умные и осведомленные друзья, учителя, звезды кино, музыканты... Когда же ребенок начинает сталкиваться с самим собой, то ему неоткуда взять авторитет. Есть только он и его мысли, он и его личность — несформированная, неокрепшая и уступающая внешним фигурам во многом, кроме одного: своей самобытности.

Внешние авторитеты сильны своей обоснованностью (как субъективной, так и объективной), зрелым опытом, проверены временем, но порой лишены здравого смысла. Все, что может сказать ребенок на определенном этапе, — это «я есть» или «я так думаю», но он пока не знает как доказать свою точку зрения. У него нет научного инструментария для размышлений, нет субъективного жизненного опыта для анализа собственных ошибок, поэтому и возникает желание отказаться от части себя, слиться с окружающим миром, принять авторитеты — возникает стимул подавления своей личности. Авторитеты иногда берут верх, и ребенок чувствует себя удовлетворенным, но какой ценой? Где-то в уголке сознания иногда рождается мысль: да, мне хорошо, я защищен, я под властью, но что в этом мое? Какой вклад в это все я вношу лично? И чем больше смятений возникает у ребенка, тем больше он становится неуверен, у него возникает негативная реакция на подавление, рождается бунтарский дух.

Это бунтарское отношение направлено против конкретных авторитетов, от которых он стал зависим и продолжает зависеть. Если в школе бунтарский дух только формируется, наращивая способности, а личность человека только-только начинает формироваться и развиваться, то у студента она уже частично сформирована. Да, конечно, ей не хватает силы авторитетов, но отказаться от своей самобытности, от своей личности студент уже не может. К тому же формы самого преподавания часто являются безжизненными, требуют механического воспроизведения, постоянной монотонной записи под диктовку. Поэтому любое требование преподавателя как требование авторитета (более умного, более опытного, имеющего бóльшую академическую власть) дает негативный стимул и вызывает соответствующую реакцию. А позиция двух равных личностей, взаимный диалог, который может приобретать форму лектор/монолог — студенты/мыслители, наоборот, вызывает положительный отклик.

Бунт совсем необязательно должен сопровождаться кровью и жертвами. Академический бунт может быть выражен в непосещении занятий, отказе писать лекцию, форме общения с преподавателем, студенческих вопросах на лекциях, форме ответа на экзамене, списывании формальных заданий (достаточно изменить входные данные), отказе делать домашние задания (или формальном их выполнении), отказе читать дополнительную литературу и сам конспект (можно не ходить на лекции, не читать конспект, а на сессии подготовиться и сдать на проходную оценку). И студенты, и преподаватели нужны друг другу; и обе стороны знают об этом, поэтому вопрос установления учеб-

ных отношений является чрезвычайно важным. Какими они могут быть: формальными, безжизненными, принудительными, подавляющими личность или, наоборот, живыми, как равный с равным, развивающими личность?

Конечно, во взаимодействии с авторитарным преподавателем механизмы сопротивления очевидны, но как быть с формами студенческого сопротивления неавторитарным преподавателям? Вроде бы никто не заставляет и не принуждает, но задания продолжают не выполняться.

Попробую сформулировать несколько гипотез и обосновать их.

Гипотеза № 1: у студентов вырабатываются отношения к классу «преподаватели».

К сожалению, не у всех людей выстроено индивидуальное отношение к разным людям. Человек аккумулирует свой субъективный опыт и расставляет каждого человека по определенным классам. Получается, что я дружу не с Мишей, а со студентом Мишей, а также студенткой Дашей. Или я знаком с Петей, Ваней и Юлей как дальними друзьями. Мое отношение ко всем одинаковое. Исключения составляют случаи, когда человек раскрывает некоторые индивидуальные особенности своей личности и той личности, с которой он общается. Когда появляются уникальные особенности, то и отношения приобретают статус уникальных. Таким образом, когда я имею дело с людьми в рамках одного класса общения, то и отношение к ним вырабатывается в значительной степени типичное. Рассмотрим, в частности, отношения преподаватель—студент. В большинстве своем эти отношения не носят личностный характер (преподаватель один, а студентов 200 человек), поэтому у большей части обучающихся формируется одинаковое отношение к преподавателю как одному из класса. И только когда методика одного преподавателя начинает сильно отличаться от методики другого, то класс «преподаватели» начинает делиться на подклассы по критерию различия методик. Выходит, что студент заранее получает установку на определенное поведение в отношении к классу в целом. Абстрактный образ и абстрактные действия одни и те же, только разные реализации.

Гипотеза № 2: отношение к классу формируется из совокупности отношений в подклассах.

Формируется шаблонное отношение внутри класса. Оно детализируется в подклассах. Но так как студент четко не фиксирует образ преподавателя как отдельно взятую личность, то иногда получается, что он частично переносит отношения из одного подкласса на отношения в другом. Такое смешивание

отношений внутри подклассов ведет к формированию определенного обобщения (типизации) в виде класса.

Гипотеза № 3: Отношения между классами формируют отношения надкласса, в который входят эти классы.

Попытаемся теперь выйти за рамки класса «преподаватели» в сферу «образовательная система/вуз». Следуя аналогии рассуждений, получается, что многочисленные классы преподавателей имеет большую степень влияния на отношение у студента к надклассу «вуз». Поясню: те преподаватели, которые явно не подавляют учащихся, испытывают эффект сопротивления студентов из-за влияния авторитарных коллег-педагогов. Такое сопротивление не является сопротивлением против чего-либо, оно является сопротивлением-продолжением, неявным сопротивлением.

Гипотеза № 4: определенное поведение входит в привычку, и механизмы действия студента приобретают автономный характер.

Сопротивление становится общим двигателем, работающим в скоростном режиме, и теперь уже трудно разобраться, где формальное отношение, где авторитарное, где демократическое, где либеральное. Замечу, что обязательным условием является уход от формирования у студента индивидуального образа преподавателя, то есть все гипотезы верны только тогда, когда отношение не направлено на конкретную личность преподавателя или студента, а направлено на класс «преподаватели» и класс «студенты».

Выводы и закономерные следствия.

Человек, имеющий свое мировоззрение (хорошо, если имеет хоть какое-то мировоззрение, а если свое — так просто отлично), представляет собой еще и целую систему предрассудков и предрасположенностей, систему выработанных отношений к определенным группам как целостному образу (например, неявное сопротивление у студентов), что может формировать у него обобщенное отношение к классам, включающим данные группы.

Литература

Фромм Э. Бегство от свободы / Пер. с англ. Г. Ф. Швейника под общ. ред. П. С. Гуревича. М.: Прогресс, 1990. 269 с.

III. Прагматизация

Академическое сопротивление (попытка определения): наблюдения в ходе одного исследования

В. А. Герасимова

Сопротивление относится к весьма сложным для исследования феноменам. Оно вплетено в нить любых человеческих отношений, в том числе и образовательных, то есть сопротивление может характеризовать любые человеческие отношения. Часто сопротивление рассматривается как обратная связь, как понимание того, что другого человека что-то не удовлетворяет в существующих способах взаимодействия с ним. И когда речь идет о равных (горизонтальных) отношениях, и когда речь идет о неравных (вертикальных) отношениях. В первом случае это сопротивление приобретает скрытый оттенок межличностного взаимодействия, когда оба партнера имеют право открыто его использовать в качестве регулятора взаимодействия. Во втором случае оно либо не предусматривается, либо квалифицируется как негативный осадок или плохое выполнение институционально предписанных правил.

Говоря об образовании, таким образом, можно ожидать феноменов сопротивления, направленных в обе стороны: от студентов к преподавателю и от преподавателя к студентам. Как указывает Э. Стокое (Benwell, Stokoe, 2004), этот феномен не изучается на материале высших учебных заведений, что, с ее точки зрения, связано с добровольностью прихода студента в вуз, его желанием стать специалистом, профессионалом — тогда и студент, и преподаватель, и весь институт работают на эту задачу. Тем самым элиминируется возможный повод для сопротивления. Институциональная структура старается не замечать сопротивления, исключить его из того списка затруднений, с которыми приходится сталкиваться преподавателю в ходе конкретных ежедневных педагогических действий. Оно не прописано в стандартах, правилах. Или, если оно все же попадает в сферу внимания уставов и правил, то трактуется исключительно отрицательно, как нечто, что мешает полноценному образованию, усвоению учебной программы и карается плохими оценками, отчислением и другими санкциями.

Тем не менее, феномен сопротивления представляется исключительно интересным с точки зрения изучения учебного процесса (чему и каким образом сопротивляются студенты, ка-

кого рода реальность они пытаются вернуть или навязать своими действиями преподавателю, выстраивая символические баррикады и швыряя символические камни?). Ведь сопротивление можно понимать как одно из средств влияния на ситуацию взаимодействия, как механизм выстраивания собственного символического универсума в этой ситуации.

Впервые открыто заговорили о студенческом сопротивлении в 1968 году: тогда студенческое сопротивление выплеснулось за рамки аудитории и университетских стен. Это стало ключевым моментом для пересмотра существующих образовательных систем и отношений между преподавателями и студентами. По мнению одних, это был косметический ремонт системы, по мнению других — коренная трансформация. Студенчество не только активно выступило за определенные академические установки, но и было услышано. А. Турен отмечает, что это стало возможным благодаря особому состоянию субъектности, которое возникает в ходе сопротивления. Сопротивление может приводить к изменениям образовательных отношений, как на глобальном, так и на локальном уровне, за счет изменений субъекта/субъектов, их реализующих.

Поскольку сопротивление мы трактуем как феномен взаимодействия, то для его понимания необходимо описать условия, при которых оно проявляется.

По отношению к академическому сопротивлению можно занимать две различные позиции: первая — педагогическая (позиция, связанная с деятельностью педагога, который сам участвует в учебном процессе и непосредственно работает с сопротивлением, используя его как средство обучения), вторая — исследовательская (когда исследователь, анализируя учебное взаимодействие, обнаруживает сопротивление, выявляет его особенности). Педагог чувствует и практически описывает этот феномен, исследователь же вычленяет и конструирует его аналитически.

Как мы можем квалифицировать сопротивление? Исследователю — как человеку, не включенному в ситуацию взаимодействия, — нужны определенные теоретические критерии. Преподаватель, скорее, полагается на знаки, создаваемые студентами в ситуации взаимодействия, то есть это практическое чувство, интуитивно понимаемое преподавателем и отличающееся от ощущения того, что что-то не получается (сопротивление не есть индивидуальная характеристика). И один, и второй обладают каким-то практическим обобщением, которое позволяет им говорить или не говорить о ситуации академического сопротивления.

Однако такого интуитивного определения может быть недостаточно. Академическое сопротивление определяется Э. Стокое как особая практика, особый тип взаимодействия с преподавателем, характеризующийся наличием пререканий, шуток, выполнением минимального объема работы. Однако, на наш взгляд, далеко не всякое препирательство и шутки с преподавателем можно назвать академическим сопротивлением. Необходимо ввести несколько дополнительных контекстуальных условий для того, чтобы тот или иной феномен, момент взаимодействия был квалифицирован в качестве сопротивления. Это может феноменально фиксироваться как нарушение обычных, рутинных (привычных как для студента, так и для преподавателя) отношений между преподавателем и студентом, которые разворачиваются при посредничестве педагогического задания.

Для лучшего понимания природы феномена академического сопротивления рассмотрим более подробно феномен сопротивления, с которым нам самим пришлось столкнуться в ходе опроса студентов.

Сопротивление исследовательской ситуации, как нам кажется, делает ситуацию академического сопротивления более «чистой». На основе нашего единственного случая мы попытаемся сделать некоторое «чистое» описание феномена академического сопротивления. Затем мы сделаем попытку рассмотреть, что может быть перенесено из ситуации сопротивления студентов исследованию на ситуацию реального педагогического процесса.

Мы не трактуем феномен академического сопротивления как сугубо отрицательный, который нужно преодолевать любой ценой, но как интересный факт возможных нарушений хода привычных отношений с преподавателем, который может порождать и весьма позитивные в субъективном плане феномены (а можно говорить и об образовательных эффектах). Понятно, что при взаимодействии с преподавателем студенческое сопротивление приобретает другие формы, меняются акценты и нюансы, оно становится более скрытым, более «изощренным», поскольку преподавателя и студента связывают межличностные отношения (история и перспектива взаимодействия). Многое начинает определяться и тем, что именно этому преподавателю надо будет сдавать экзамен. Тем не менее, мы попытаемся описать ситуацию академического сопротивления исследованию, с которой мы столкнулись.

Опрос не является чисто педагогической или даже учебной ситуацией, хотя и происходит в университетской аудитории (ибо исследователь хочет собрать максимально полную инфор-

мацию об интересующем его вопросе, он потребляет, но взамен ничего не дает). Тем не менее, в действиях исследователя есть нечто родственное, внешне напоминающее позицию преподавателя. Исследователь занимает на определенное время позицию преподавателя как человека, который начинает определять и структурировать происходящее на занятии, который дает задание. Хотя само задание перестает для учащихся быть учебным. Исследователь, в отличие от преподавателя, не обладает соответствующей историей взаимодействия, у него нет ни прошлого, ни будущего.

Мы уже говорили, что феноменально академическое сопротивление может фиксироваться как нарушение обычных, рутинных, привычных отношений. Взаимодействие между исследователем и студентом не предписывается, в этом смысле у исследователя нет личной истории в конкретной аудитории, но есть история взаимодействия с респондентами; понятно, что и у студентов есть история взаимодействия с людьми, проводящими различного рода опросы (собственно, можно нарушать «правила приличия» по отношению к ситуациям такого рода). Поэтому мы можем сказать: сопротивление возможно там, где есть эксплицитные или имплицитные правила. Сопротивляются конкретным вещам, а не всему в целом или вообще. Исследователь в чем-то уподобляется преподавателю — задает вопрос, ожидая искреннего, прилежного ответа от студентов. То есть его действия подобны действиям преподавателя, однако и существенно отличаются, поскольку направлены лишь на предоставление задания и стимулирование студентов на добросовестное его выполнение. Ситуация опроса ограничена временными рамками, возможностями исследователя контролировать каждый индивидуальный случай и вводить санкции при неадекватном выполнении задания. Это работа не воспринимается как контрольная, однако имеет существенные ее черты и воспринимается студентами как обязательная и относительно контролируемая.

Мы проводили идентичный опрос в двух аудиториях: у студентов-физиков и у студентов-историков. В ходе опроса на историческом факультете ощущения сопротивления студентов не возникало, а на физическом факультете, как нам кажется, оно имело место.

На историческом факультете исследователь пришел в аудиторию вместе с преподавателем (предмет не был связан непосредственно со специальностью или специализацией). Студентам-третьекурсникам было дано задание, и в течение 30–40 минут они его выполняли. Все студенты сдали работы.

Бланков без ответа, отказов отвечать или формальных ответов отмечено не было.

Теперь опишем ситуацию опроса студентов 4-го курса физического факультета производственного потока. Опрос проводился на первой в тот день лекции — по базовому физическому курсу. В большую поточную аудиторию, где уже находились преподаватель (который, однако, еще не начал занятия) и около 40 студентов, пришли заместитель декана и исследователь. Заместитель декана попросил разрешения у преподавателя занять часть пары на опрос. Затем он обратился к студентам, сказав, что сейчас будет проходить социологический опрос, о деталях которого расскажет исследователь. Кратко представившись студентам, исследователь в общей форме (чтобы не давать студентам каких-то особых установок) сформулировал цели исследования. Затем было оглашено собственно задание. Время на выполнение не ограничивалось. Студенты сами могли решать, что им писать и когда сдавать работы. В процессе взаимодействия со студентами исследователя не покидало ощущение, что что-то не так, что не все идет гладко. Студенты выполняли задание около 40 минут, вначале было сдано мало ответов (по сравнению с количеством присутствовавших на занятии). Исследователю понадобились дополнительные меры, чтобы практически все студенты сдали работы. Хотя все равно 5–6 человек этого так и не сделали.

Заметим, что ощущение исследователя относительно нарушения взаимодействия при опросе (разговоры студентов, задаваемые вопросы) нашло свое подтверждение в письменных ответах студентов.

Э. Стокое отмечает несколько признаков академического сопротивления, выделенных ею и ее коллегами в ходе анализа стенограмм консультаций в английских вузах: формальные ответы, обесценивание задания преподавателя, дистанцирование от ситуации взаимодействия самыми разными способами. В нашем случае мы могли бы зафиксировать следующие формы выполнения/невыполнения задания, которые мы можем квалифицировать в качестве индикаторов наличия сопротивления:

— формальные ответы (одним предложением: «все нравится», «все хорошо», «преподаватель — это талант» и др.);

— использование специальной терминологии, по их представлениям, незнакомой исследователю (например, «циклопентанпергидрофеноцитрен»);

— отказ отвечать;

— фантастический рассказ, тематически не связанный с заданием;

— фантастические рассказы на учебные темы с использованием приемов гротеска и сарказма;

— использование абсолютно разговорной формы описаний, граничащих с неуважением к преподавателям («А вот занятие по политологии мне не понравилось, т. к. у нас вел „пельмень“ (толстый и въедливый мужик). И еще занятие по языкам иностранным тоже, т. к. преподавательница ни в какую не хочет с нами пить. Не хочет идти на дискотеку, в бар или на дачу. В общем она — злая... И не хочет...» и др.);

— ярко выраженный сарказм и ирония в описаниях;

— сомнение в самом задании, его целесообразности, в том материале, который может дать такой опроса, в письменных текстах и входе самого опроса.

Если академическое сопротивление может быть выражено через дистанцирование от учебной ситуации путем обсуждения определенным образом задания и через свою неподготовленность, как указывает Э. Стокое, то в ситуации исследования неподготовленность, как возможность ухода, не предусмотрена. Опрос изначально ставит студентов в позицию компетентного источника информации, то есть задаются такие вопросы, на которые студент может ответить.

Мы могли бы выделить еще один тип выполнения задания, то есть еще один специфический вид выражения сопротивления: переинтерпретация задания. В ходе анализа полученных нами ответов, мы смогли выделить несколько способов переинтерпретации:

— рассуждения на тему об образовании вообще (что я могу сказать об образовании), крик души;

— что мне понравилось и не понравилось в обучении вообще;

— перечисление понравившихся и не понравившихся курсов.

Таким образом, нам удалось зафиксировать факт сопротивления, представляющего собой сложный феномен конкретного взаимодействия студентов с конкретным исследователем, преподавателем. Определить его наличие или отсутствие можно только из контекста, изнутри всей ситуации взаимодействия. Мы фиксировали сопротивление у студентов-физиков в двух планах: с одной стороны, собственные ощущения в ходе проведения опроса, с другой — наличие индикаторов, которые позволяют идентифицировать нарушение привычных отношений в ходе опроса. Нам кажется сомнительной возможность идентификации сопротивления или его отсутствия по небольшому отрывку стенограммы, вне конкретной живой ситуации взаимодействия. Нам хотелось бы зафиксировать, что сопротивле-

ние есть контекстуальный феномен. Необходим диалог, некоторое законченное высказывание одной стороны, ответ на него другой стороны и знание контекста их «разговора».

Во многом, конечно, определению происходившего на физическом факультете как сопротивления исследовательской ситуации (ситуации опроса) мы обязаны сравнением с ситуацией опроса на историческом факультете. Историки, которые занимаются декодированием неизвестных языков, часто ищут документы, которые выполнены на двух (билингвы), трех (трилингвы) языках, из которых один неизвестен, а остальные знакомы исполнителю. С помощью известных языков постепенно декодируется и восстанавливается неизвестный. Как мы уже отмечали, у историков не было зафиксировано ни одного формального ответа или отказа от ответа, то есть они все более или менее адекватно выполнили задание, а значит и соблюли правило взаимодействия в ситуации опроса: один спрашивает, а другие отвечают. Следует ли трактовать студентов-историков как более покорных и безразличных? Или каким-то образом оценивать в моральном плане? Это значило бы переоценивать определенные личностные диспозиции и недооценивать ситуационные факторы поведения. Поскольку третье — сопротивление — это поведенческая особенность (характеристика), она находит отражение в конкретных действиях, результатах.

На наш взгляд, ключевым было различие в отношении студентов к ситуации опроса. У историков, даже если у них и присутствовало недовольство ситуацией, ощущение бессмысленности определенных управленческих или педагогических действий (что следовало из их вопросов, касавшихся обучения в университете в целом, адресованных исследователю после сдачи эссе), явное сопротивление, на наш взгляд, не имело места.

Теперь нам кажется важным прояснить те особенности ситуации, которые, на наш взгляд, спровоцировали академическое сопротивление студентов физического факультета.

Мы можем выделить несколько причин:

— нарушено ожидание «хорошей» лекции. Студенты ждали лекции, где преподаватель все разложит по полочкам и даст материал, которого достаточно для сдачи экзамена, без обращения в библиотеку. Студентами подчеркивалось, какого позитивного занятия они лишились из-за опроса. Трое из опрашиваемых студентов напрямую описывали ситуацию опроса в эссе как негативную: пришла «тетя» и начала их спрашивать. Это еще не означает наличия сопротивления, однако указывает на важный момент недовольства, необходимый для активи-

зации сопротивления. Лекция, по мнению многих студентов, была сорвана;

— была продемонстрирована властная позиция (в аудиторию пришли заместитель декана и исследователь, а преподаватель согласился на проведение опроса, покинув на это время аудиторию вместе с заместителем декана). Это было отмечено несколькими студентами в их эссе;

— ощущение бессмысленности и невозможности повлиять на обязательность ситуации («Мы обязаны выполнять это задание?», «Кому и зачем это нужно?»);

— наличие позитивного собственного *учебного* проекта — слушание лекции;

— раскрытие и обесценивание замысла исследователя (фиксации в их эссе, что изучать образование бесполезно, ведь это все равно ничего не изменит);

— личная незаинтересованность, ощущаемая как принудительность ситуации.

Здесь мы хотим подчеркнуть еще один очень важный момент, связанный с академическим сопротивлением студентов физического факультета: наблюдалось сопротивление исследовательской ситуации в пользу учебной. Сопротивляясь, студенты защищали, как говорит Э. Стокое, свою «академическую», учебную идентичность: то, что они — студенты, что они — физики. От них как от студентов требуется посещение учебных занятий, слушание и конспектирование лекций. В данном случае (в ситуации опроса) это оказывается неосуществимым или поставленным под угрозу действиями исследователя. Ситуация все меньше становится учебной: преподаватель добровольно уходит из аудитории, а текст лекции — или в учебнике, или в голове преподавателя. Лекция как альтернативный проект неосуществима одновременно с исследованием. Эти две ситуации не могут мирно сосуществовать, реализовываться одновременно или параллельно. Лекция — коллективный проект, в котором участвуют и преподаватель, и студенты. Если нет преподавателя или студентов, нет и лекции.

Постоянно подчеркивая значимость учебной ситуации (это было отмечено исследователем в ходе опроса), студенты сопротивлялись давлению исследовательской ситуации. «И уже ясно, что уравнения Дирака А. К. придется либо скомкать, либо перенести на следующую лекцию. И что приходить можно было ко второй половине пары. Соц. исследования — это, конечно, хорошо, но зачем проводить их вместо квантовой механики?».

У историков, что кажется нам важным, отсутствовал альтернативный, интересный для них, учебный проект. Да, одна из пар была прервана приходом исследователя, но она не была

для них настолько привлекательной, как для физиков лекция по квантовой физике.

Таким образом, ключевым моментом для понимания академического сопротивления студентами физического факультета является то, что исследовательская ситуация некорректно вписывается в учебную ситуацию, которая для студентов первичнее, интереснее, желательнее. Кроме того, мы хотим подчеркнуть, что академическое сопротивление является результатом практического выбора, осуществляемого студентами (в данном случае, выбора между исследовательской и учебной ситуацией, где наличной являлась исследовательская ситуация, в отношении которой осуществлялись деконструктивные действия студентов). Отсюда повод и возможность проявления сопротивления. Таким образом, сопротивление студентов-физиков в данном случае является *осмысленным* действием.

Сопротивление может быть продуктивным действием с точки зрения процессов субъективации, происходящих на уровне индивида. Сопротивление может приводить к формированию локальной субъективности. Происходит своеобразная трансформация индивида, ответственного за свои действия и образование студента. В этом контексте сопротивление может рассматриваться как стратегия субъективации. Это сопротивление могло быть борьбой за себя, за свою фактичность, за себя как студентов, за свое право выбора, — хотя бы в том, хотят ли они *сейчас* участвовать в исследовании, хотят ли они *вообще* принимать участие в нем. Нам кажется, что это сопротивление является, скорее, актом защиты академической идентичности, а не отказом от нее.

Когда мы говорим не о ситуации проведения опроса, а о реальном педагогическом процессе, то понятно, что с сопротивлением (его выражением, проявлением) происходят определенные трансформации. Оно становится латентным, приобретает, возможно, иные формы (примеры можно найти в статье Э. Стокое), поскольку может быть расценено преподавателем в качестве критики его действий и быть пресечено.

Сопротивление в учебном процессе может пониматься как определенная образовательная стратегия. Оно может быть двояким: защита собственной академической идентичности и защита существующих представлений, схем от возможной трансформации. Э. Стокое пишет, что сопротивление выражается в невыполнении студентами ожидаемых от них действий — посещения занятий, чтения книг и подготовки к занятиям; она склонна трактовать сопротивление как механизм защиты идентичности: студент хочет выглядеть в глазах других студентов «се-

реднячком», не выделяться. Однако такой подход является достаточно узким.

Взаимодействие между преподавателем и студентом институционально предписано. У них есть взаимные возможности влияния друг на друга. Таким образом, сопротивление является одной из возможностей, формой выражения определенного недовольства тем, каким образом выполняются роли преподавателей или студентов, т. е. предпосылкой проекта учебной деятельности. В этом случае оно является способом коррекции педагогических действий.

Сопротивление как форма выражения — адресная локальная акция, которая направлена на произведение эффекта, если опираться в данном случае на подход И. Гофмана. Тогда на кого направлен эффект? На других студентов? На себя? На преподавателя? Что выигрывает студент, исключаясь из учебной коммуникации? Формально, с первого взгляда, это хуже для него, он не может принять участия в учебной коммуникации, в учебном процессе, не подготовившись к занятию. Следовательно, он не может научиться тому, что предусмотрено преподавателем (программой, институтом). Значит, он не настолько заинтересован в этом знании? Тогда этот эффект направлен на других студентов? Таким образом студент может подавать сигнал о том, что реальность общения с другими студентами для него значительно важнее, чем коммуникация с преподавателем и собственные знания, которые могут быть получены и в другом месте. Следовательно, академическое сопротивление действительно является результатом практического выбора студента.

Как мы уже фиксировали выше, важными характеристиками сопротивления являются его осознанность и наличие хотя бы интуитивного собственного проекта учебной деятельности, учебной ситуации, преподавателя. Сопротивление — осознанное занятие субъектом (индивидуальным или коллективным) определенной позиции, противоречащей позиции преподавателя.

Факт сопротивления является основным для педагогической ситуации. Преподаватель просто не может его игнорировать, если, конечно, диалог со студентами является для него важным. Сопротивление становится частью истории отношений конкретного преподавателя с конкретным студентом, с которым преподаватель должен каким-то образом поступать — подавлять, вступать в диалог, договариваться и т. д.

Подводя определенные итоги изучения случая академического сопротивления, рассмотренного нами, и выражающегося в нарушении обычных, рутинных отношений между преподавателем и студентом, которые разворачиваются при посредничест-

ве педагогического задания, можно выделить следующие моменты.

1) Сопротивление возможно лишь при наличии правил, регулирующих взаимодействие.

2) Понять и описать сопротивление можно лишь исходя из целостной ситуации, включенности в происходящее.

3) Сопротивление является поведенческой характеристикой.

4) Сопротивление — результат практического выбора, осознанное действие.

5) Сопротивление выступает одной из возможных стратегий субъективации в учебном процессе.

Литература

Benwell B., Stokoe E. H. University students resisting academic identity // Applying conversation analysis / Ed. by P. Seedhouse, K. Richards. Basingstoke: Palgrave, 2004. Pp. 124–139.

«Студенческое сопротивление» как коммуникативно-эвристическая составляющая стратегий формирования современной социальной идентичности

С. А. Новиков

О понятии студенческого сопротивления впервые заговорили, как известно, после событий 1968 года во Франции, где студенческие волнения приобрели особенно массовый характер, что активно обсуждалось в европейской литературе того времени и долго в последующем (Бурдьё, Пассрон, 2007), и было воспринято аналитиками во многом как борьба молодежи за новые отношения, соответствующие развитому общественному состоянию, а не традиционным стереотипам, за новые возможности. Подобные события меньшего размаха наблюдались и в других европейских странах (Куттер, 1997). Истоки этих событий, их формы и сущность активно дискутировались.

Для нашей гуманитарной традиции понятие «студенческое сопротивление» достаточно новое. Под ним, насколько мы можем судить, в обобщенном виде можно понимать такое поведение студентов в академических ситуациях, которое вступает в противоречие с логикой осуществления установленного образовательного процесса, в противоречие с намерениями преподавателя, реализующего эту логику.

Учет и изучение феноменов студенческого сопротивления, на наш взгляд, сегодня востребованы развитием образования, поскольку трансформируются возможности принуждения студента к реализации легитимно установленного образца образования, а также образовательных отношений. Данные трансформации имеют сложный характер и связаны как с динамикой более широкого социального контекста, так и с логикой изменений самого образования.

Осмыслить происходящее сегодня кажется важным, благо мы имеем некие образцы зарубежных событий и мышления о них. При этом, конечно же, актуальным является вопрос о мере соответствия наших контекстов и происходящего в них. Наш текст мы рассматриваем как участие в таком обсуждении, когда проблема отношений сопротивления между участниками образования исследуется применительно к контексту отечественных социальных обстоятельств.

Мы собираемся обосновать тезис, вынесенный нами в название, о возможных функциях такого сопротивления, а именно, — что различные формы сопротивления студентов действиям преподавателя или иных агентов образовательной системы обладают собственной прагматикой в экономии современного процесса социализации, являясь определенной коммуникативной и эвристической составляющей процессов формирования современной социальной идентичности.

Это рассуждение, конечно же, по ряду причин не претендует на статус завершенного. Во-первых, оно опирается не на строгое систематическое научное исследование, а, скорее, на наблюдения и фиксации человека, получившего определенную подготовку в области социального и гуманитарного знания. Во-вторых, как показывает опыт философии XX века, зрелые формулировки — это, как правило, конечный продукт некоего длительного пути познания, отображение своеобразия этого пути. Но XX век предложил и другой способ работы, а именно, так называемую work in progress, когда трансформация исходных представлений и текущих взглядов исследователя является закономерной составляющей процесса исследования, и поэтому мы получаем право на промежуточные результаты, которые сами становятся реальным и легитимным вкладом в осуществляющийся научный поиск. Этот принцип формирует соответствующий горизонт продуктивной научной работы, и мы считаем, что это удобная форма для осуществления текущих обменов в научном сообществе, когда разработка вопроса находится в актуальном состоянии, и важными могут оказаться любые своевременно высказанные и услышанные мысли или наблюдения.

В данном тексте мы будем рассматривать отдельные случаи сопротивления студентов действиям преподавателя, используя материал собственного опыта, а также более широких наблюдений.

Начнем с рассмотрения нашего преподавательского опыта, в ходе которого у нас сложились определенные впечатления, а также определились связи с опытом студенческим; мы попробуем поделиться своими мыслями и замечаниями о происходящем в аудитории. Прежде всего, нужно отметить, что реальные впечатления от прихода в аудиторию в качестве преподавателя оказались отличными от ожиданий. Это был своего рода момент «пробуждения» для автора, который с удивлением, после студенческого опыта, обнаружил, что должен сам учить, что уже не является «своим» для студентов, он для них — «преподаватель», оцениваемый в соответствии с некими уже иными экспектациями.

Приступая к академической работе, педагогической позиции как таковой мы еще не имели. Наоборот, для нас ближе была студенческая роль, и мы были убеждены: ну ладно, у нас в пору студенчества отношения с преподавателями складывались по-разному, порой и сложно, порой преподаватели не отвечали нашим ожиданиям; но, пройдя эту школу, увидев все собственными глазами, теперь мы, перейдя в роль преподавателя, сможем сделать так, чтобы в аудитории имели место вещи, которые действительно нужны и важны, и уж, конечно же, мы сможем теперь, избежав многих недоразумений, сделать так, чтобы занятия были осмысленными и интересными.

Но это оказалось не так просто.

Отношения в аудитории разыгрывались, реализуя некую собственную логику и оставляя впечатление некоего кружения, некоего «повторения без повторения» многого из того же, что было когда-то и у нас, но казалось чем-то случайным и необязательным...

Ориентируясь на развитое в ходе собственного студенческого опыта понимание важного и существенного, мы были нацелены, в первую очередь, на совместные поиски знания и понимания, на совместную продуктивную работу. Однако мы столкнулись с прагматичным и довольно потребительским отношением студентов и к происходящему в аудитории, и к циркулирующим в ходе занятий содержаниям. При этом, как нам кажется, студенты реагировали не столько на научно-содержательную проблематику, сколько на индивидуальные особенности, как участников взаимодействия, так и самого взаимодействия.

Преподаватель оказался не только тем, кто имеет дело с какими-то содержаниями, но также участником определенных личностных отношений. На память приходит, например, случай, когда одна девушка на занятиях демонстративно спорила с преподавателем на фоне выжидающего молчания группы. Мотивы ее оппозиции не были предметно-содержательными. (С нашей точки зрения, в этом можно увидеть нечто общее и в групповых, и в образовательных отношениях. С точки зрения групповых обстоятельств, как нам показалось, суть дела может заключаться в том, что член группы подвергает себя некому риску в интересах группы, чтобы обрести более высокий статус, самоутвердившись в борьбе с чем-то внешним по отношению к ней. Коннотация же образовательная связана с тем, что это самоутверждение происходило на материале образовательных отношений, то есть борьба велась с преподавателем и была нацелена на расшатывание педагогического контроля над ситуацией, на его «взламывание», на разрушение требова-

ний педагога, чтобы группа могла воспользоваться достигнутыми результатами для ухода, ускользания из некой, условно говоря, «зоны высокого контроля».)

Мы постоянно сталкивались с ситуацией, когда учащимся приходилось, с их точки зрения, много трудиться; они постоянно испытывали преподавателей на способность заставить их работать над предметом, выполнять задания и т. п. Студенты постоянно покидали области с пониженным давлением принудительности, при малейшей возможности игнорируя задания преподавателя, пропуская занятия и т. д. (Кстати, если предполагать, что формы такого сопротивления, так же как и другие процессы, эволюционируют в сторону повышения сложности организации, то мы встречались и с более высокоорганизованными формами такого поведения, уже на уровне группы, когда на занятия приходила заранее оговоренная часть группы, и студенты обсуждали, чья очередь идти в следующий раз.)

И, конечно же, всегда важными были вопросы сдачи зачета или экзамена.

Вариаций таких наблюдений было множество.

Конечно, нельзя сказать, что ощущения такой борьбы или ускользания были единственными. Порой у нас складывалось впечатление о студенческой прилежности. Однако в какой мере можно ему доверять? В аудитории можно фиксировать и другие отношения студентов и преподавателей в плане иных мер контакта, а также иных мер идентификации.

Таким образом, самообнаружение в образовании в качестве преподавателя конвертируется нами в ряд гипотез:

— наблюдаемая учебная феноменология является продуктом конструкции отношений в стенах университета;

— учебная ситуация может быть описана как образуемая логикой учебных отношений, т. е. тем, что конституирует замысел образования в нашем обществе («получение диплома»), — «получение знаний», т. е. поглощение и воспроизводство неких предметно-образовательных содержаний;

— «формирование личности» в образовании представляет собой некий контролируемый процесс передачи значимых образцов, содержит в себе целый мир с трудом поддающихся описанию сложнейших отношений, например, когда студенты по-своему ранжируют педагогов или, когда отношения студентов между собой носят характер устойчивых конфронтаций. В последнем случае совершается мгновенный переход от учебных содержаний к апелляциям к личностным особенностям участников группы, а от дискуссии — к насмешкам.

И, конечно же, отдельной тематизации требует внешний для образования социокультурный контекст.

Таким образом, можно сделать вывод, полностью корреспондирующий с современными представлениями о природе передачи знания (Мамардашвили, 2002), что процесс «получения знаний» студентом есть процесс активный, причем не только для преподавателя. Мы же, зачастую по привычке, продолжаем думать, что преподаватель активен, а студенту отводится исключительная роль пассивно поглощающего излагаемые преподавателем содержания, да при этом студент еще неким таинственным образом проявляет настойчивость и неизвестно откуда берущуюся «критичность» осмысления и прочие «добродетели» (см. о «пищевой модели»: Джерджен, 2003). Другой вариант подобного мышления, — когда образование мыслится как активный процесс, но в рамках предписываемой студенту активности, т. е. активности выполнения заданных преподавателем заданий.

Мы, в свою очередь, считаем, что этот процесс активен в смысле самодеятельного поиска студентом чего-то важного для себя в ситуации отсутствия общего смысла, когда транслируемые в стенах аудитории учебные содержания «изнутри» опосредуются динамикой личности, идентичности студента, — во всей сложности стоящих за этим идентификаций и отношений, в условиях ограниченности времени и возможностей. То есть, отбор и усвоение информации происходит через этот «фильтр».

Процесс формирования идентичности студента, с нашей точки зрения, в отличие от установившихся классических представлений, есть в полной мере процесс in acto. Современное мышление об образовании все в большей мере отделяет преподавателя от приписываемой ему обыденным опытом функции носителя образцовости, которую он исторически реализовывал в определенной системе воспроизводства общества, в определенных формах общественного бытия, социальных отношений, когда эти значимые образцы осознавались и реализовывались как трансцендентные ценности.

Современное мышление все больше освобождает преподавателя от этих культурных и социальных наслоений и нерефлектируемых сращений с социальными механизмами, на которых исторически базировалась асимметрия отношения преподаватель-студент, и все больше выявляет, что он является участником разыгрывающихся в микросообществе отношений. Иными словами, мы имеем дело с процессом, в котором из всего многообразия культурных влияний и социальных взаимодействий актуализируется идентичность молодого человека, становящаяся своего рода «фильтром» по отношению к осваиваемым содержаниям.

Теперь перейдем к изложению нашего тезиса: одна из функций феномена студенческого сопротивления состоит в установлении связей идентичности студента со структурой действующих в образовании, и шире — в обществе, сил и отношений, то есть в выстраивании позиции по отношению к ним. Так, уход из пространства с низкой плотностью интенсивности принудительности в пространство с большей ее интенсивностью можно рассматривать как активный способ приспособления к конфигурации действующих в образовании сил и отношений.

Мы имеем не просто настройку на эту действующую конфигурацию сил и отношений, но и активную борьбу за место в них, о чем свидетельствует, с нашей точки зрения, сам феномен сопротивления как таковой. Это, как мы полагаем, несмотря на все различия, роднит происходившее во Франции в 1968 году и то, что происходит в образовании сегодня. На наш взгляд, об этой же борьбе за становление свидетельствует также и конкуренция между студентами (Бурдьё, 2001).

Таким образом, в феномене студенческого сопротивления мы наблюдаем коммуникативно-эвристическую составляющую сложных процессов формирования современной идентичности учащегося, обуславливающую специфическую селекцию информации и стратегий поведения.

Литература

Бурдьё П. Практический смысл / Пер. с фр. А. Т. Бикбова, К. Д. Вознесенской, С. Н. Зенкина, Н. А. Шматко. М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2001. 563 с.

Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пер. с фр. Н. А. Шматко. М.: Просвещение, 2007. 267 с.

Джерджен К. Дж. Социальное конструирование и педагогическая практика // Социальный конструкционизм: знание и практика / Пер. с англ. А. М. Корбута под общ. ред. А. А. Полонникова. Мн.: БГУ, 2003. С. 116–144.

Куттер П. Современный психоанализ: введение в психологию бессознательных процессов / Пер. с нем. С. С. Панкова под общ. ред. В. В. Зеленского. СПб.: Б.С.К., 1997. 351 с.

Мамардашвили М. К. Введение в философию // *Мамардашвили М. К.* Философские чтения. СПб.: Азбука-классика, 2002. С. 7–170.

Наблюдение феномена академического сопротивления в группе учащихся

Б. А. Дробышевский

При рассмотрении феномена «сопротивления» у искушенного психологической наукой читателя или исследователя возникают ассоциации с категорией, введенной создателем классического психоанализа Зигмундом Фрейдом (Фрейд, 2004). Сопротивление пациента возникает в ходе курса психоанализа и знаменует собой приближение врача к его центральному внутреннему конфликту. На этом этапе пациент нередко забывает темы предыдущих сеансов, у него не возникают свободные ассоциации, он опаздывает на сеансы и т. д. Сопротивление является неотъемлемой частью лечебного процесса, и работа с сопротивлением помогаем психоаналитику разрешить внутренний конфликт между сознательными и бессознательными импульсами своего визави. Разумеется, мы привели упрощенную схему рассмотрения феномена сопротивления в классическом психоанализе, так как в таком контексте «сопротивление» не является предметом нашего рассмотрения. Возникает вопрос, почему же мы апеллируем к создателю психоанализа, и какую связь имеет психоаналитическое или психотерапевтическое сопротивление с сопротивлением в рамках образовательного процесса?

Смеем предположить, что, как и в классическом психоанализе, академическое сопротивление является неотъемлемой частью учебного процесса, и последовательная работа с сопротивлением помогает перевести учебный процесс на качественно иной уровень развития. Попробуем прояснить наш тезис с помощью примера. В рамках работы над диссертационным исследованием, мы проводим формирующий эксперимент на базе Лингвогуманитарного колледжа УО МГЛУ. Эксперимент продолжается и в настоящий момент, поэтому мы будем рассматривать не эмпирические результаты, а результаты наблюдения определенных феноменов.

На первом занятии учащиеся были проинформированы, что на протяжении семестра они будут принимать участие в экспериментальном спецкурсе, целью которого является адаптация к будущей профессии и развитие творческого мышления. Начало экспериментальных занятий учащиеся встретили с энтузиазмом: присутствовала бóльшая часть учебной группы, все

задания выполняли с желанием, высказывали различные мнения, — возможно, работал известный в психофизиологии «эффект новизны». Сама роль исследователя была необычной для учащихся, большинство из которых в прошлом году учились в школе и находились в учебной ситуации «ученик — знающий и контролирующий учитель». На экспериментальных занятиях исследователь исполнял роль «демократичного» педагога: не задавал сложных заданий, не проверял отсутствующих, не выставлял оценки после занятия, старался наладить диалог с учащимися. Занятия проходили один раз в неделю и представляли собой групповое обсуждение различных проблемно-конфликтных ситуаций. Перед каждым занятием исследователь подчеркивал, что задания, предложенные для обсуждения, не имеют правильного решения и важно мнение каждого учащегося. Результаты обсуждения записывались на диктофон. Неотъемлемым условием организации рабочего пространства являлась определенная расстановка мебели: в форме круга, как при проведении социально-психологического тренинга. Выяснилось, что практически все учащиеся впервые сталкиваются с такого типа занятиями и такого рода организацией рабочего пространства. В большинстве аудиторий мебель расставлена как в классе: стол учителя и ряды ученических парт, поэтому для проведения экспериментальных занятий приходилось постоянно передвигать мебель. И именно при организации рабочего пространства мы впервые столкнулись с интересным феноменом, который в дальнейшем заставил нас задуматься об академическом сопротивлении. Все учащиеся были проинформированы о том, с какой целью мы расставляем мебель в форме круга, однако на третьем занятии в аудитории стали раздаваться возгласы о том, что они не хотят двигать мебель. Когда же исследователь проявил настойчивость, то одна из девушек (несмотря на то, что обычно мебель двигали юноши и сам исследователь) так подвинула парту, что она просто разлетелась на составные части.

На шестом занятии одна из девушек наотрез отказалась двигать мебель и участвовать в обсуждении. На этот раз исследователь решил согласиться с требованием учащейся и позволил ей выполнять задания для последующих уроков. Однако оживленная дискуссия в группе по заданной теме так увлекла девушку, что спустя 15 минут она стала принимать активное участие в общем разговоре.

На четвертом занятии учащимся было дано задание: в письменном виде проанализировать по заданной схеме сцену из художественного фильма. Ввиду некачественного звука часть группы не услышала всех реплик из анализируемой сцены, по-

этому многие не участвовали в обсуждении, а те, кто участвовал, вместо письменного анализа ситуации предъявили в итоге различные рисунки: цветочки, рожицы и т. д. В конце занятия исследователь обнаружил, что диктофон кто-то прикрыл тетрадью, и большая часть занятия, таким образом, была записана неудовлетворительно.

Мы привели наиболее «яркие» примеры сопротивления педагогическим воздействиям в рамках формирующего этапа эксперимента. Попробуем осуществить анализ возникших феноменов.

При проведении экспериментальных занятий учащиеся столкнулись с новой для них ситуацией: необычные занятия, необычная роль педагога, необычные задания, необычная организация рабочего пространства. И сама роль учащихся в процессе занятий претерпевала изменения: вместо пассивных реципиентов знания, они становились активными конструкторами этого же знания. Происходила своеобразная трансформация образовательной установки. По аналогии с психоаналитическим процессом, смеем предположить, что возникшие феномены являются примером академического сопротивления, так как их цель — нормализовать образовательную ситуацию, привести ее к гомеостазу. Данные феномены сигнализировали нам как исследователям, что мы находимся на верном пути внедрения новых форм и методов обучения. Однако каким образом педагогу следует работать с академическим сопротивлением?

При наблюдении феномена академического сопротивления у преподавателя возникает ряд реакций, которые условно можно отнести к двум установкам: педагогической, направленной на преодоление феномена академического сопротивления, и исследовательской, направленной на его расшифровку. Как правило, в ситуации преподавания наиболее часто возникающий ответ педагога на проявления феномена академического сопротивления — это преодоление и подавление, так как для обеих сторон учебная ситуация типизирована: существует учебный предмет, а также учащиеся или студенты, которые находятся в роли обучаемых и обязаны соответствовать этой роли. Наши предположения основываются на привлечении как собственного опыта обучения учащихся и студентов, так и наблюдений за работой преподавателей-практикантов. При констатации феномена академического сопротивления мы попытались пойти по пути его расшифровки, найти ответ на вопрос: «Что желает сообщить группа учащихся в ответ на те или иные воздействия педагога?» Очевидно, что для ответа на данный вопрос необходимо иметь обратную связь со стороны учащих-

ся. Однако каким образом возможно получение обратной связи? Попытки исследователя получить ответ от группы с привлечением инструментария социально-психологического тренинга в виде сбора отзывов от каждого участника группы сталкивались с «типизированными» ответами либо с молчанием. Смеем предположить, что данные попытки оказались неудачными в связи с тем, что от учащихся требовались дополнительные навыки самораскрытия, самонаблюдения и активности, которые обнаруживают себя в специально созданных условиях социально-психологического тренинга, но никак не в ситуации, которая расценивается учащимися как стандартно образовательная.

Столкнувшись с этой проблемой, мы решили двигаться далее с помощью метода «проб и ошибок», а также изобрести опосредованные способы сбора «обратной связи», в качестве которых выступили реплики учащихся, записанные на бумажных носителях. Метод «проб и ошибок» заключался в том, что мы как исследователи пытались «встать» на позицию учащегося, найти темы, которые располагаются в «зоне ближайшего развития» учащихся (Выготский, 1982) либо являются актуальными на данном этапе их развития. Иногда темы, возникающие по ходу обсуждения, помогали нам сформулировать тему следующего занятия. Например, в процессе обсуждения проблемы, связанной с введением в институты среднего образования Беларуси школьной формы, возникла тема «отношения полов», которая в контексте заданной ситуации нашла отклик на следующем занятии.

Постепенно группа учащихся включалась в новый образовательный процесс, и мы уже не наблюдали феноменов, имеющих место на первых экспериментальных занятиях.

Таким образом, как и в психотерапевтической ситуации, феномен академического сопротивления возникает в точке перестройки существующих форм и способов преподавания, которые в целом изменяют образовательную ситуацию. Следствием этого изменения является и смена привычной роли учащегося или студента. Новые формы и методы преподавания требуют активности со стороны учащихся, смены установки с пассивного реципиента знаний на активного конструктора. Основываясь на наблюдениях в рамках нашего исследования, констатируем, что изменение студенческой установки возможно при создании специально организованных условий: «коммуникативно-поддерживающей» образовательной среды с опорой на интересы, расположенные в «зоне ближайшего развития» учащихся или студентов. Феномен академического сопротивления в этом

контексте помогает нам найти кратчайший путь к созданию этих условий.

Литература

Фрейд З. Я и Оно: сочинения. М.: Эксмо; Харьков: Фолио, 2004. 864 с.

Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т. Т 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика, 1982. 504 с.

Проблемное поле формирования профессиональной ответственности студентов в вузе

В. Я. Кочергин

Академическое сопротивление может рассматриваться как реакция студенчества на обучающие и организационно-управленческие социальные технологии, которые в процессе профессиональной социализации в вузе не редко имеют манипулятивный характер. Принимая роли «адептов», «критиков», «новаторов», студенты включаются в противоречивый процесс формирования собственных стратегий поведения и социальной ответственности. В этой связи академическое сопротивление в значительной степени следует интерпретировать как специфическую реакцию учащихся на принуждение, обусловленное характером образовательной трансмиссии символического капитала (Бурдьё). Интернализация профессиональной культуры, как основная задача университетской подготовки, в своем концентрированном виде выражается в феномене социальной ответственности, динамика которой проливает свет не только на характер усвоения профессиональных ценностей студентами, но и на скрытые напряжения в процессе социализации, «зоны» актуального или потенциального учебного конфликта. Последнее не означает, что академическое сопротивление всегда является только негативным явлением. В ряде случаев его наличие — серьезный симптом, свидетельствующий о падении качества педагогической работы, повод для управленческого вмешательства и корректировки образовательного производства. Предлагаемый ниже текст посвящен проблеме диагностики социальной ответственности студентов университета, решение которой может стать составной частью социологического мониторинга качества высшего профессионального образования, выступить формой экспертного знания, участвующего в процессе принятия университетской администрацией управленческих решений.

Целью профессиональной социализации (воспитания) в вузе, как известно, является формирование личности специалиста-профессионала. Профессиональное воспитание студентов — процесс целенаправленного и контролируемого формирования профессиональной культуры. Субъект профессионального воспитания — профессиональная группа, рас-

пределяющая воспитательные функции среди своих членов. Содержанием социализации является воспроизводство ее как группы с единой профессиональной культурой. Структура субъекта воспитания может быть реконструирована как отношение между основными типовыми ролями профессионалов, участвующих в воспитательном процессе («адепт», «реформатор», «критик», «мастер», «учитель», «наставник»). Основанием для их выделения являются: отношение к профессиональной культуре и ее отдельным элементам; степень осознанности процесса передачи этой культуры будущим профессионалам.

Профессиональная социализация может рассматриваться как в статике, так и в динамике. В статике процесс профессионального воспитания представляет собой простое воспроизводство, в динамике — расширенное воспроизводство профессиональной культуры. В связи с этими двумя аспектами целесообразно выделить два способа анализа профессиональной культуры:

1) анализ структуры профессиональных функций (ядро, периферия, антипрофессиональные функции, непрофессиональные функции);

2) анализ отношений к профессиональной культуре, культурно-профессиональные роли субъекта профессиональной культуры. Эти роли: а) «адепт» (последователь), например, принимает профессиональную культуру, но не формирует сознательной позиции отношения к ней; б) «творец» (реформатор) сознательно отвергает некоторые элементы профессиональной культуры и формирует новые элементы; в) «критик» (внешний, внутренний) отвергает некоторые элементы профессиональной культуры, но не формирует новые; г) «мастер» — сознательно не формирует новые элементы, но служит образцом; д) «учитель» — сознательно транслирует содержание профессиональной культуры, хотя сам может и не принимать всех ее элементов; е) «наставник»: мастер + учитель.

Выделенные нами профессионально-культурные роли имеют аналоги в родственных областях, например, в науке. Традиционные роли «эрудита», «генератора», «критика», выражающие единство традиций и новаторства, можно найти в любых областях деятельности. Следует подчеркнуть, что культурно-профессиональные роли нельзя смешивать с обычными профессиональными ролями, которые являются более дифференцированными.

Функции профессиональной культуры разделяются на:

I. *Функции «дистанцирования»*:

— в целях поддержания целостности и внутренней организации устанавливается и сохраняется дистанция между дан-

ной профессиональной группой и иными профессиональными группами;

— между данной группой и социальной средой в целом (отличие по всем параметрам профессиональной культуры, включая и особый язык);

— поддержание дистанции между своими собственными структурными единицами (иерархии профессиональных статусов), их отличие от социальных и производственных статусов обладателей;

— подавление импульсивности поведения своих членов, канализация их эмоциональных проявлений (деонтизация поведения), этикет.

II. *Функции «аппроксимации»*:

— интериоризация ценностей и норм, снятие должностных, возрастных, пространственных дистанций;

— закрепление профессиональной значимости за производственными и иными функциями индивидов;

— установление информационных и эмоциональных контактов с прошлым профессиональной группы;

— ритуализация включения индивида в профессиональную группу и закрепление за ним новых профессиональных ролей (инициация);

— ритуализация переживания групповой солидарности.

Каналы воспитательного воздействия:

I. Устная передача профессиональной культуры:

— обучение;

— традиции.

II. Письменная передача профессиональной культуры:

— учебники;

— кодексы;

— публикации в профессиональных журналах, книгах.

III. Кино, СМИ, художественная литература.

IV. Конструирование ситуаций для будущих профессионалов, стимулирующих формирование соответствующей профессиональной культуры.

V. Воздействие примером.

Объект профессионального воспитания:

1. Личность.

2. Коллективы (студенческая группа, кружок, студенческая научно-исследовательская лаборатория и т. д.).

Другими словами, предметом профессионального воспитания как деятельности являются:

1. Профессиональная культура личности.

2. Профессиональная культура коллектива.

Профессиональное воспитание рассматривается в то же время как целенаправленный процесс формирования у будущих специалистов профессионально-культурных ролей и способности к саморазвитию в рамках этих ролей.

Таким образом, профессиональные роли являются одним из важнейших элементов содержания профессиональной культуры.

При этом под профессиональной ролью следует понимать нормативный образец поведения, принятый в соответствующей профессиональной группе (признанные профессиональной культурой производственные функции).

Содержание и структура роли может быть описана по аналогии с содержанием и структурой деятельности, соответствующей будущей социально-профессиональной позиции специалиста. Это, в свою очередь, позволяет связывать подобные ролевые описания с разработкой моделей специалистов, наборами квалификационных характеристик и методиками ролевого тренинга.

Для того чтобы показать, каким образом осуществляется переход к саморазвитию в профессиональной роли, необходимо задать пространство саморазвития.

Введем два основных понятия, конкретизирующих общее понятие «профессиональная роль».

«Ролевой шаблон» — образец наиболее типичного поведения, выполнение которого является необходимым для того, чтобы считаться членом данной профессиональной группы.

«Ролевой эталон» — образец поведения, к которому должен стремиться член данной группы, чтобы добиться в ней престижа.

Помимо этих двух понятий, характеризующих роль как безличную социальную функцию, следует ввести понятие, связывающее функциональный и личностный аспект роли. Таким понятием может быть «личностный образец» — представление личности об идеальных чертах и идеальных способах профессионального поведения, основанное на системе ее ценностных ориентаций.

«Личностный образец» в таком понимании имеет длительную историю формирования и служит своеобразным мерилом выбора и определения профессиональной роли, а также выступает основанием выбора «референтной группы».

«Личностный образец» самым непосредственным образом связан с представлениями о профессионально-культурных ролях и ценностях профессии. Как правило, исследователи выделяют и группы общих ценностей профессии:

— содержание профессиональной деятельности и обусловленные им возможности самореализации личности;

— общественная значимость труда, в том числе малосодержательного, определяемая его результатами и последствиями;

— общественная оценка трудовой деятельности человека в зависимости от степени ее полезности для общества;

— ценностное отношение к режиму и условиям труда, в том числе социально-экономическим.

Процесс профессионального воспитания, осуществляемый в рамках вуза, происходит на фоне двух других процессов: адаптации к условиям обучения в вузе и общего процесса социализации. Все три процесса могут порождать при взаимодействии несколько типов вероятных ситуаций.

1. Наиболее благоприятный вариант с точки зрения каждого из процессов — формирование профессионально и социально зрелого специалиста.

2. Формирование социально незрелого специалиста.

3. Формирование профессионально незрелого специалиста и т. д.

Хотя процесс профессионального становления продолжается и после окончания вуза, тем не менее (если исходить из данной выше формулировки «профессионального воспитания»), следует подчеркнуть, что понятие профессиональной роли и саморазвитие в ней могут служить критерием успешности профессионального воспитания.

Для эмпирической регистрации уровня профессиональной зрелости (чтобы не говорить о воспитанности) можно использовать:

1. Степень определенности к моменту окончания вуза в выборе конкретной профессиональной роли.

2. Конкретность и полноту представлений о полном производственном цикле (и его деталях) на будущем месте работы.

3. Общий уровень подготовки.

4. Опыт и успешность реальных проблем в рамках НИРС, УИРС и производственной практики.

5. Усвоение норм профессиональной этики.

6. Степень идентификации себя с избранной ролью.

7. Профессиональные планы.

Однако в достаточно широком контексте, имея в виду воспроизводство специалистов определенного профиля, можно говорить о системе профессионального воспитания. При этом цели данной системы, как и выбор профессиональных ролей, ролевые шаблоны и ролевые эталоны формируются за пределами вуза и транслируются педагогами как представителями более широких профессиональных групп.

Каналы этой коммуникации внутри вуза соответствуют сложившейся в вузе структуре учебно-воспитательной системы.

Профессиональная группа, являясь носителем профессионального сознания, вырабатывает определенную систему ценностей, профессиональную идеологию.

Главными отличительными признаками профессиональной группы являются: во-первых, санкционированность со стороны общества осуществляемого ею вида деятельности, требующей специальной подготовки в соответствующих учебных заведениях; во-вторых, профессионально-групповое самоопределение, то есть наличие различных профессиональных обществ, специальных изданий, развитого кодекса профессиональных норм и т. д.; в-третьих, профессиональное самосознание как система представлений об основных функциях, ценностях, социальной значимости своей профессии, профессионально-групповой принадлежности и т. д. Первые два фактора представляют собой объективные характеристики профессии как социального института (поступая в вуз, будущий специалист застает их в «готовом виде»), третий компонент принадлежит сфере индивидуального сознания, степень его развития во многом определяет успешность будущей профессиональной деятельности специалиста.

Здесь важно подчеркнуть, что, говоря о профессиональной группе, мы имеем в виду всю совокупность людей, занятых определенным видом деятельности, контакты между которыми осуществляются не столько непосредственно, сколько по каналам внеличных коммуникаций (научные публикации, выступления, газетные сообщения об успехах коллег и т. д.). Формирование профессионального самосознания будущего специалиста возможно только путем «погружения» его в профессиональную среду, включения его в качестве коммуниканта в процесс трансляции профессиональной культуры как системы ценностей и профессионально-ролевых структур. Усваивая те или иные ценности, идентифицируясь с той или иной ролью, индивид, тем самым, определяет свою позицию в профессиональной группе и получает с ее стороны соответствующее признание в качестве профессионала. Таким образом, профессиональное самоопределение будущего специалиста как необходимое условие его профессиональной социализации есть, прежде всего, самоопределение профессионально-ролевое. И от того, насколько полно и эффективно осуществляется этот процесс в вузе, зависит успешность системы профессионального воспитания студентов в целом.

В этом контексте профессиональную роль можно определить как нормативный образец поведения, ожидаемого от

индивида профессиональной группой в соответствии с его социально-профессиональным статусом, то есть местом в конкретной системе производственных отношений.

Образцы поведения, ожидаемого от личности в рамках профессии, обуславливаются двумя сторонами производства: организационно-технической и социальной. Соответственно, индивид как носитель профессиональной роли выполняет два основных ряда функций:

— собственно производственные, обуславливаемые производственно-техническими требованиями к его профессиональному статусу;

— социальные, обусловленные его позициями как члена профессиональной группы.

В социально-психологическом плане процесс профессионализации можно обозначить как идентификацию человека с профессией — и в этом смысле можно говорить о формировании профессионального типа личности. Важнейшим показателем профессионализации личности выступает развитие, упрочнение и стабилизация профессиональной мотивации.

Как уже отмечалось выше, одним из ключевых элементов профессиональной мотивации, а следовательно, и профессиональной культуры является ответственность. Она также формируется у будущих специалистов в лоне учебно-воспитательной системы вуза, где первичной ячейкой выступает факультет. Проведенное нами исследование по разведывательному плану позволяет на сравнительно небольшой выборке в 91 единицу наблюдения проанализировать полученные данные (вероятность Р — 0,95 и допустимая ошибка $m_{доп}$ = 10 % определены по таблице достаточно больших чисел)[1].

Сравнение ответов студентов трех факультетов Белорусского государственного экономического университета (БГЭУ) — учетно-экономического (УЭФ), финансов и банковского дела (ФФБД), экономики и управления торговлей (ФЭУТ) — обнаруживает следующие различия. Респонденты указали три важнейших, на их взгляд, критерия успешности функционирования организации: а) профессионализм членов организации (УЭФ — 75 %, 1 ранг по факультету; ФФБД — 88,0 %, 1 ранг; ФЭУТ — 65,8 %, 2 ранг), б) критерий индивидуальной ответственности (УЭФ — 71,4 %, 3 ранг; ФФБД — 48,0 %, 3 ранг; ФЭУТ — 68,4 %, 1 ранг), в) активное индивидуальное участие в социальном контроле (УЭФ — 46,4 %, 3 ранг; ФФБД — 64,0 %, 2 ранг; ФЭУТ — 50,0 %, 3 ранг).

---

[1] Методика и техника статистической обработки первичной социологической информации. М.: Наука, 1968. С. 272.

Полученное распределение ответов, которые мы формулируем здесь в виде теоретических переменных, позволяет сделать следующие выводы. Во-первых, признание значимости профессионализма свидетельствует о том, что «ядро» профессиональной культуры студентами усвоено и является той основой, на которой формируется корпоративная ответственность. Особенно тесно эти два критерия связаны в сознании студентов УЭФ и ФЭУТ (статистически незначимое различие). Важным компонентом триады является признание необходимости участия в процессе социального контроля, что опять-таки возвращает нас к значимости ответственности, следовательно, — к необходимости поддержания образцов профессиональной деятельности на должном уровне. Таким образом, можно предварительно констатировать, что процессы общей и профессиональной социализации у будущих специалистов происходят достаточно синхронно. Во-вторых, каждый из трех факультетов накладывает свою специфику на мотивацию студентов. Особенно выделяется, на наш взгляд, ФФБД, где функция социального контроля оценивается заметно выше, чем индивидуальная ответственность. По-видимому, перед нами на данном этапе исследования проступают, пока еще не очень отчетливо, контуры различных типов профессиональных культур, в которых место и функции ответственности могут заметно варьировать.

Специфические для студентов формы ответственности в период учебы в вузе являются (в случае их интериоризации) залогом профессиональной корпоративной ответственности в будущем. Поэтому совершенно естественным является обращение, прежде всего, к тому, что выражает отношение респондентов к рутинному посещению занятий. Однозначное признание обязательности посещения занятий выразили 17,9 % студентов УЭФ, 32,0 % студентов ФФБД, 10,5 % студентов ФЭУТ. При $m_{доп}$ = 10 % статистическими различиями в ответах на УЭФ и ФЭУТ можно пренебречь, но ФФБД заметно отличается. То же самое можно констатировать и по второй позиции на шкале. Признание извечного студенческого компромисса «обязан, но иногда можно и пропустить» характеризуется в целом наибольшим числом ответов, но ФФБД заметно уступает: УЭФ — 60,7 %, ФФБД — 44,0 %, ФЭУТ — 65,8 %. Наконец, объединенные нами две последних позиции на шкале (из-за незначительного числа ответов) в одну «не обязан» дают следующую картину: УЭФ — 21,5 %, ФФБД — 24,0 %, ФЭУТ — 23,7 %. Здесь статистически значимых различий нет. Перед нами «проблемное поле» деканатов и будущих администраторов предприятий и организаций, куда могут быть распределены эти нынешние студенты.

Характерно распределение ответов на вопрос, тесно связанный с предыдущим и в какой-то степени являющийся для него контрольным: о реакции на конфликтные ситуации с деканатом. Респонденты выделяют следующие стратегии поведения: «признание своей вины» (УЭФ — 18,5 %, ФФБД — 45,8 %, ФЭУТ — 32,4 %); «первоначальная негативная реакция, после осмысления — исполнение требований» (УЭФ — 33,3 %, ФФБД — 29,2 %, ФЭУТ — 16,2 %); объединенная «анархистская» и «негативная» (УЭФ — 48,1 %, ФФБД — 25,0 %, ФЭУТ — 51,3 %). В данном случае мы вновь сталкиваемся с особенностями первичной среды профессиональной социализации — факультетами и их управляющими органами — деканатами. ФФБД сквозь призму полученных ответов выглядит (из трех рассматриваемых факультетов) наиболее стилистически последовательным в плане формирования профессиональной ответственности. Это проявляется в развитии рефлексивной критической самооценки у студентов и снижении девиации по сравнению с другими факультетами. Однако на этом пути есть и свои опасности. В частности, излишняя зарегулированность может привести к снижению инициативы, уровня притязаний будущих специалистов, а без этого современное понимание корпоративной ответственности вряд ли будет полным.

Если обратиться к ответам, характеризующим внутренние механизмы жизни факультетов и соответствующие формы коммуникаций, в которые включены студенты, то можно увидеть определенное подтверждение сказанному выше. Так, например, согласие с тем, что «студент должен следовать указаниям деканата, преподавателей» выразили: на УЭФ — 7,1 %, на ФФБД — 20,0 %, на ФЭУТ 13,2 %. Согласны с тем, что «студент должен сам решать учебные проблемы и нести за это ответственность»: 50,0 % — УЭФ, 57,9 % — ФЭУТ, 64,0 % — ФФБД. Расчет на «послабления со стороны деканата и преподавателей» высказали: 14,3 % — УЭФ, 4,0 % — ФФБД, 21,1 % — ФЭУТ. «Студент обязан выполнять требования и активно участвовать в жизни университета»: 25,0 % — УЭФ, 12,0 % — ФФБД, 7,9 % — ФЭУТ. Студенты ФФБД и ФЭУТ в большей степени, чем студенты УЭФ, демонстрируют установку на безусловное подчинение указаниям деканата и преподавателей, а также на индивидуальную ответственность в решении учебных проблем, но что касается ориентации на «совмещение выполнения требований с активным участием в жизни БГЭУ», то они заметно уступают студентам УЭФ.

Иной ракурс проблемы самоорганизации и ответственности студентов просматривается в распределении ответов на вопрос о степени влияния на принятие решений, связанных с

жизнью самих учащихся в БГЭУ. Респонденты ФФБД и ФЭУТ (разница между их ответами статистически незначима) отличаются от респондентов УЭФ тем, что последние достаточно низко оценивают свое влияние на принятие решение (в целом 25,0 %, 44,0 % и 37,4 % соответственно). Таким образом, можно констатировать в этом случае положительный пример прямой и обратной связи в управленческом контуре факультетов ФФБД и ФЭУТ, с точки зрения взаимодействия со студентами. Последние не только готовы к подчинению, но и получают определенную поддержку своих инициатив. Студенты УЭФ, как отмечалось выше, на фоне некоторой «анархичности» и «негативности» в разрешении конфликтных ситуаций с деканатом, по-видимому, не пользуются такой поддержкой своих инициатив, прокламируемых в ответах, как на двух других факультетах.

В контексте формирования корпоративной ответственности у будущих специалистов немаловажным представляется уровень статусных притязаний, то есть готовность занять руководящую должность и, соответственно, принять на себя реальную ответственность. Студенты ФФБД в своих ответах статистически значимо отличаются от студентов двух других факультетов (различие между УЭФ и ФЭУТ укладывается в интервал, определенный $m_{доп}$, то есть, незначимо) в плане таких притязаний: ФФБД — 52,0 %, УЭФ — 64,3 % и ФЭУТ — 73,7 %. Характерно, что и затруднились ответить: на ФФБД — 40,0 %, на УЭФ — 21,4 % и на ФЭУТ — 18,4 %.

Таким образом, стилистические особенности технологий управления учебно-воспитательным процессом должны представлять собой баланс контрольных и развивающих функций, чтобы не подавлять креативность и инициативу при формировании профессиональной ответственности студентов. Мы имеем дело с рефлексивным управлением, то есть процессом передачи оснований для принятия решений одного из участников (педагогов и администраторов вузов) другому (студентам). Например, если в ситуации изначально задан «лидер» и эта роль подкреплена соответствующими нормами и функциями, то «адепту» (исполнителю) ничего другого не остается, как принять и «правила игры», и поставленную цель. Иначе он рискует подвергнуться санкциям. Противоположный случай — когда «лидером», устанавливающим правила «игры» и цель, становится наиболее креативный участник процесса. Однако и в первом, и во втором случаях имеет место рефлексивная компонента, то есть попытка осознания степени необходимости или свободы определенных видов действий. Число степеней свободы, следовательно, и реальных возможностей, переводит отношения рефлексивного управления в русло различных со-

циальных процессов. Это может быть не только конфликт и соперничество, но также адаптация и сотрудничество. Потенциал этого феномена включает в себя и творческое соревнование, которое возникает в процессе сотрудничества (кооперации). Данные аспекты позволяют также рассматривать рефлексивное управление социальными технологиями в контексте манипуляции и антиманипуляции. Манипулятивность социальной технологии и ее акторов не предопределена. Наиболее вероятны:

— тип А, когда индивидуально-личностная предрасположенность к манипуляции актора совпадает с его статусом и ролью в социальной технологии, целью которой является манипулирование. Примером типа А может служить проведение какого-нибудь показательного мероприятия в вузе, единственная цель которого, с точки зрения ретивого администратора, добиться первого места любой ценой;

— тип Б, когда индивидуально-личностные характеристики актора, не склонного к манипуляции, совпадают с его статусом и ролью в социальной технологии, не имеющей цели манипулирования. Примером типа Б является образовательные и организационные технологии, используемые в вузах, ориентированных на формирование устойчивого позитивного профессионального имиджа своего выпускника;

— тип В, когда личность-манипулятор, приобретя определенный статус, выполняет роль адепта в неманипулятивной по цели технологии, например, в воспитательной работе. Подобный актор опасен, так как не только деформирует технологию, но и, прежде всего, наносит ущерб лицам, вовлеченным в поле действия этой технологии (студентам, которые вынуждены принимать навязанные, формальные правила поведения);

— тип Г, когда личность, не склонная к манипуляции, в силу определенных обстоятельств (например, выгодное предложение рабочего места с высоким статусом и достойной заработной платой) становится исполнителем заведомо манипуляторских ролей. Здесь уже сама технология опасна для личности ее актора, так как она выступает в качестве фактора, деформирующего личность. Требуется величайшая психологическая устойчивость и мастерство в рефлексивном управлении, чтобы «переиграть» своих партнеров по социальной технологии, изменив ее манипулятивный характер, и остаться собой.

Общей характеристикой направленности социальной технологии, включающей манипулятивность и антиманипулятивность, а также мастерство рефлексивного управления, является, на наш взгляд, стратагемность. Стратагемность, в отличие от обычного «штатного» описания циклически повторяющих-

ся технологических операций, во-первых, характеризует общий замысел, по сути, смысловой код технологии; во-вторых, хотя она опирается на определенные правила и принципы (как это бывает, например, в шахматной игре), представляет собой, скорее, сплав искусства и рационального расчета, так как обращена, прежде всего, к нерутинным ситуациям. Если анализировать взаимосвязь стратагемности и профессиональной культуры, то последняя, несомненно, предполагает формирование у «творцов» («новаторов»), «лидеров» стратагемного мышления.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бакунович Милана Федоровна
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии Белорусского государственного педагогического университета (Минск, Беларусь)
dimust@tut.by

Бенвелл Бетан (Bethan Benwell)
старший преподаватель факультета английского языка Университета Стерлинга (Стерлинг, Великобритания)
b.m.benwell@stir.ac.uk

Дробышевский Борис Анатольевич
магистр педагогических наук, аспирант Национального института образования (Минск, Беларусь)
drboris@rambler.ru

Герасимова Виктория Анатольевна
сотрудник Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь)
herasimava@bsu.by

Корбут Андрей Михайлович
сотрудник Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь)
korbut@bsu.by

Кожемякин Евгений Александрович
кандидат философских наук, доцент кафедры языка и стиля массовых коммуникаций Белгородского государственного университета (Белгород, Россия)
kozhemyakin@bsu.edu.ru

Королёва Ксения Юрьевна
кандидат философских наук, доцент кафедры социальной работы Белгородского государственного университета (Белгород, Россия)
korolyova@bsu.edu.ru

Короневич Виктор Викторович
студент факультета прикладной математики и информатики Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь)
koronevichw@tut.by

Корчалова Наталья Дмитриевна
сотрудник Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь)
ndk2000@mail.ru

Кочергин Вячеслав Яковлевич
кандидат философских наук, заведующий кафедрой экономической социологии Белорусского государственного экономического университета (Минск, Беларусь)
kes@bseu.by

Новиков Сергей Анатольевич
преподаватель Могилевского государственного университета (Могилев, Беларусь)
aerh@inbox.ru

Полонников Александр Андреевич
кандидат психологических наук, доцент, заместитель директора Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь)
polonn@bsu.by

Сидоренко Олег Владимирович
аспирант кафедры философии и методологии университетского образования Республиканского института высшей школы (Минск, Беларусь)
tanushkinson@yandex.ru

Стокое Элизабет (Elizabeth Stokoe)
старший преподаватель факультета социальных наук Университета Лафборо (Лафборо, Великобритания)
e.h.stokoe@lboro.ac.uk

Тягунова Татьяна Васильевна
сотрудник Центра проблем развития образования Белорусского государственного университета (Минск, Беларусь)
tyagunova@bsu.by

Научное издание

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНАЯ ПРАГМАТИКА
СТУДЕНЧЕСКОГО ДЕЙСТВИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ:
АКАДЕМИЧЕСКОЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ

Ответственный за выпуск *Т. Е. Янчук*
Дизайн обложки *М. Е. Шкурпит*
Корректоры *И. Е. Осипчик, О. И. Шарко*
Компьютерная верстка *А. М. Корбута*

Подписано в печать 10.11.2008. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Meta. Ризография.
Усл. печ. л. 9,3. Уч.-изд. л. 9,2.
Тираж 100 экз. Зак. 1203.

Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского государственного университета»
ЛИ № 02330/0131748 от 01.04.2004.
220030, Минск, ул. Красноармейская, 6.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика
в Республиканском унитарном предприятии
«Издательский центр Белорусского государственного университета»
ЛИ № 02330/0056850 от 30.04.2004.