

# **«ЧТО, ЧЕРТ ВОЗЬМИ, ТАМ ПРОИСХОДИТ?»: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ И ПОЛИТИКИ ИХ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Т.В. Тягунова**

*Белорусский государственный университет, г. Минск*

Аннотация: статья посвящена рассмотрению проблематики исследования образовательных практик в рамках школьного и университетского образования. Дается краткий обзор некоторых результатов исследований, выполненных в рамках этнографии образования и конверсационного анализа, имеющих своим предметом учебную коммуникацию и практики взаимодействия в «естественных» учебных ситуациях. Указывается на имеющиеся здесь «белые пятна» и очерчивается направление возможных фокусировок дальнейших исследований.

Abstract: this article deals with a problem of the research of the educational practices within the theme of the school and university education. The article gives a brief survey of some results of the researches which are realized within the theme of the educational ethnography and conversational analysis and which examine the educational communication and interactional practices in “natural” educational situations. The article points to some blank spaces and outlines a direction of some possible focuses of the future researches.

На прошедшей в 2007 году 12-й международной выставке современного искусства «Dokumenta», которая по традиции, начиная с 1955 года, раз в пять лет организуется в немецком Касселе, одна из

инсталляций была посвящена восприятию образа учебного занятия. Композиционная структура была довольно проста: оранжевая доска на стене и перед ней – несколько рядов зеленых парт. Что происходило? По словам моего знакомого, на описании которого я и основываюсь здесь, в течение недели отдельные посетители выставки с заметной регулярностью подходили к доске, чтобы написать там более или менее осмысленные замечания; другие же садились за парты, чтобы наблюдать за тем, что делают первые. С помощью этой нехитрой конструкции удалось, таким образом, мобилизовать те способы поведения, которые соотносятся с нашим основополагающим опытом школьных занятий. Инсталляция, разумеется, как заметил знакомый, была направлена на ироническое отчуждение элементарной констелляции «учитель и его ученики», однако интересна при этом универсальная понятность инсталлированной ситуации. Что же делает учебное занятие – будь то в школе или университете – узнаваемым? Какому интеракционному формату оно следует, что, несмотря на разнообразие и множество вариантов исполнения, остается легко опознаваемым в качестве такового?

Этот вопрос – что делает учебное занятие таковым? – является одним из центральных в той линии эмпирических исследований, которая все более активно в последнее время разрабатывается в рамках этнографии образования и традиции конверсационного анализа – на данный момент преимущественно в англо- и немецкоязычном регионах. Несмотря, однако, на довольно внушительное количество работ в этой области, ситуация далека от того, чтобы ответ на поставленный вопрос можно было считать исчерпывающим. Напротив. Далее я кратко остановлюсь на обзоре некоторых работ, выполненных в рамках этнографической и конверсационно-аналитической исследовательских традиций и имеющих своим предметом учебную коммуникацию и практики взаимодействия в «естественных» учебных ситуациях, чтобы тем самым очертить несколько имеющихся здесь «белых пятен» и таким образом обозначить направление возможных фокусировок дальнейших исследований.

В частности, я хотела бы показать, что в то время как техники и интерактивные ресурсы регулирования коммуникации и управления учебным взаимодействием со стороны преподавателей на-

ходятся в центре внимания микросоциологических исследований, начиная с 1970-х гг. возможности и формы управления учебным взаимодействием со стороны учащихся остаются далеко не исследованными. При этом число работ, посвященных изучению микроструктуры повседневных практик взаимодействия в университете, значительно уступает количеству исследований учебных ситуаций в школе. В конечном счете, вопрос о том, как студенты практикуют себя в качестве «студентов», иначе говоря, вопрос о практиках управления студентами своим членством в категории «студент» остается пока открытым и нуждающимся в систематическом изучении.

## I

На тот факт, что учащиеся не только образуются, но и практикуют себя в качестве учащихся, косвенным образом указал еще Х. Меган в своей работе, посвященной этнографическому исследованию социальной организации обучения, – выделив два взаимосвязанных аспекта образования: обучение содержанию, которое передается на учебном занятии, и обучение самому процессу обучения (Mehan, 1979a). В настоящее время существует целый ряд работ, выполненных в рамках этнографического подхода и имеющих своим объектом образовательные практики, хотя – как отмечают авторы одной из последних книг, посвященной исследованиям в области этнографии образования – последняя и «не может сослаться... на долгую традицию» (Heinzl, 2010, 11), а также исследований, выполненных в рамках традиции конверсационного анализа, хотя многие из этих работ касаются изучения взаимодействия между учителем и учениками при обучении иностранному языку (ср., напр., Wong, 2010). В обеих исследовательских традициях, тем не менее, обращает на себя внимание явный дефицит исследований учебного взаимодействия в области университетского образования: за немногим исключением (ср., напр., Garfinkel, 2002; Benwell, 2002; Francis, 2004) подавляющее большинство работ фокусируется на изучении ситуаций школьного обучения. Даже краткий обзор достигнутых здесь успехов способен вселить оптимизм. Я остановлюсь на некоторых наиболее любопытных обнаружениях.

### «Тайный учебный план»

Термин «тайный учебный план» внес, возможно, один из первых вкладов в то, чтобы рассмотрение ситуаций (школьного) учебно-го взаимодействия выстраивалось с оглядкой на то, что составляет «повседневность школы». Использованное английским культурным антропологом Филипом Джексонем в работе 1968 года «Жизнь в классах» (Jackson, 1968) данное выражение было быстро подхвачено немцами, сумевшими оценить его эвристичный потенциал и пустить в активный оборот (в частности, одними из первых: Zinnecker, 1975; Heinze, 1980). «Тайный учебный план» указывает на недекларируемые, как нетрудно догадаться, учебные цели, а также непреднамеренные эффекты обучения, не упоминаемые в «официальном» учебном плане и отчасти противостоящие последнему; «... в случае тайного учебного плана речь идет о негласных механизмах научения институциональным правилам и ритуалам; речь идет о том, чтобы приучить себя к таким вещам, как наверху и внизу быть хорошим и быть плохим, выделяться и кое-как пробиваться» (Meuer, 1988, S. 65). Уместно еще раз вспомнить Хью Мегана: учащиеся не только приобретают знания, они также обучаются тому, как учиться. Или, используя сравнение Хайнце учебного занятия с системой связи: участники усваивают не только учебный материал, но и «шумы», т. е. не поддающиеся контролю влияния. При этом то обстоятельство, что эти «шумы» ученики активно воспринимают и, соответственно, «тайно» усваивают, большинство учителей не интересуется (Heinze, 1980, 34).

Прекрасным примером «мягкого» исполнения тайного учебного плана является следующая сцена из школьного урока, которую приводит Хайнце, в свою очередь, заимствуя ее у Генри (второго, после Джексона, представителя модели «тайного учебного плана»): «Сегодня 17-е марта и дети поют ирландские и соседствующих с Ирландией стран песни. Учительница аккомпанирует ученикам на фортепиано. В то время как одни еще поют, другие уже находятся в поиске следующей песни, родиной которой является одна из соседствующих с Ирландией стран. Найдя песню в списке, они делают знак учительнице, чтобы она вызвала их и позволила спеть следующую песню. Пение осуществляется без соблюдения правильной тональности, как это систематически можно наблюдать

в классах начальной школы. Иногда учительница подпевает слабым, хриплым голосом и без строгого соблюдения высоты тона» (Heinze, 1980, 34; ср. также: Henry, 1975, 37).

Ребенок здесь, по мнению Генри, обучается двум отсутствующим в (официальном) учебном плане вещам: 1) уметь петь песню, следуя слабому, хриплому голосу учительницы, не выдерживающей нужной тональности, и 2) находить как можно больше песен, чтобы таким образом привлечь к себе внимание учительницы и превзойти остальных учеников класса, опознаваемых в качестве конкурентов (Heinze, 1980, 34-35).

Понятие «тайного учебного плана», составляемого – в отличие от «официального», – самими учащимися с учетом локальных обстоятельств конкретных учебных ситуаций, отсылает, таким образом, к феномену «хорошего поведения» и, соответственно, связанному с последним успеху в рамках учебной карьеры<sup>1</sup>. Неудивительно поэтому, что в качестве коррелята «тайного учебного плана» фигурируют термины «конформность» и «приспособление». Исследуемые Хайнце «ученические тактики» (те стратегии, которые вырабатывают школьники, чтобы «переносить школу») функционируют именно в смысле «вторичного приспособления» к школе как институту, которое позволяет школьникам сохранять свою идентичность, не ставя явным образом под угрозу институциональные нормы (Heinze, 1980, 72).

Для Цинекера именно тайный учебный план – то, чему действительно обучаются (Zinnecker, 1975), и тем самым воплощенное свидетельство институционального принуждения и нормирования, а соответственно – неоспоримое основание для критики «насилия» (школьного) обучения, которая была спешно развернута в 1970-х гг. представителями немецкой педагогики. Используя театральную метафорику Гофмана, Цинекер, в свою очередь, исследует субверсивную субкультуру школьников, описывая ее в качестве «задней сцены» учебных занятий (Zinnecker, 1978). В то время как само учебное занятие образует «репрезентативную переднюю сцену» школы, на которой учитель и ученики «взаимно контролируют»

---

1. Поскольку, как замечает, вслед за Джексонном, Хайнце, «ученик в гораздо меньшей степени подвергается порицанию вследствие своей неспособности решить ту или иную задачу, нежели в случае нарушения норм» (Heinze, 1980, 34).

ют друг друга на предмет соблюдения официально принятых действий» (Zinnecker, 1978, 34), паузы используются в качестве задней сцены, как места разгрузки и образования мини-сообществ внутри обеих партий учеников и учителей. На этой сцене разыгрываются ритуализированные состязания между учителями как «стражами» официального порядка и учениками как его нарушителями. Подрыв порядка происходит, однако, и на самом учебном занятии, где сооружение барьеров для взгляда и слуха делает возможным непрерывное протекание «скрытых побочных действий» параллельно официально происходящему на учебном занятии (Zinnecker, 1978, 96).

В целом модель «тайного учебного плана» и инспирированные ею исследования «ученических тактик» и «задней сцены» учебных занятий способствовали открытию области изучения реальных действий и поведения участников (школьных) учебных ситуаций в ходе их взаимодействия друг с другом и официальными институциональными требованиями. Тем не менее фигуры принуждения и подрыва, связанные с данными понятиями и отсылающие к общественной функции образования в (безусловно значимом) деле социализации, представляются слишком недифференцированными. Им недостает симметричности. Драматизация институционального принуждения рисует чрезмерно жертвенный образ учащихся, пассивно предоставленных структурируемой нормативными требованиями официального порядка ситуации. Более нейтральный (с точки зрения общественной миссии образования) и тем самым более внимательный (к внутренней логике образовательных практик) взгляд позволил бы обнаружить и исследовать более гибкие и подвижные форматы и сценарии взаимодействия, реализуемые в рамках учебных ситуаций и основывающиеся на поразительной кооперации всех участников в ходе поддержания определенного порядка. На тот факт, что репертуар поведения учащихся несколько шире, нежели тот, к которому склоняет модель тайного учебного плана, где учащиеся предстают либо пассивно «претерпевающими» и «переносящими» ситуации обучения либо тайно подрывающими «навязываемый» им порядок, указывает ряд последних эмпирических исследований в области этнографии (школьного) образования. Более того, как показывают, в свою очередь, отдельные работы, выполненные с позиций

конверсационно-аналитического подхода, учащиеся демонстрируют достаточную искусность в том, чтобы в ходе институционального взаимодействия обнаруживать возможности для установления собственных релевантностей и – используя имеющиеся в их распоряжении институциональные ресурсы – управлять ходом коммуникации на занятии (примером чему служит, в частности, исследование Шмита (Schmitt, 2009), к которому я вернусь ниже).

### *«Работа ученика»*

В свое время Клифорд Гирц сформулировал свой знаменитый вопрос: «Что, черт возьми, здесь происходит?», рекомендовав его в качестве отправной точки любого этнографического исследования. Следуя, вероятно, именно этому гирцевскому призыву, а также опираясь на этнометодологические «исследования работы», Г. Брайденштайн, со своей стороны, спрашивает: «Что делают ученики на учебном занятии и как они это делают?» (Breidenstein, 2006, 9). В центре его этнографического исследования – участие школьников в учебном занятии и те практические требования, которые предъявляет к ним учебная ситуация. Анализируя то, как школьники 7-х и 8-х классов двух различных немецких школ обходятся с данными требованиями, и относятся к «учебным занятиям» и друг другу, Брайденштайн приходит к заключению, что наилучшим образом происходящее схватывает метафора «Schülerjob». «Schülerjob», что на русский язык можно перевести как «работа ученика»<sup>2</sup>, указывает, с одной стороны, на саму деятельность школьников как таковую, с другой стороны, на установку, или отношение школьников к своей повседневной деятельности в качестве «учащихся»: речь идет о том, чтобы «делать то, что необходимо делать, не идентифицируя себя (полностью) с этим», а также «выполнять свои обязанности, в принципе не задаваясь вопросом об их смысле и легитимности» (Breidenstein, 2006, 11). Именно этот аспект «бытия учащимся» в ходе рутинного исполнения своей учебной деятельности должен, как предполагается, зафиксировать термин «работа», чтобы показать, как ученики осуществляют

---

2. Не самый лучший вариант, к сожалению, но, за неимением более удачного, пока может быть принят в качестве рабочего.

свою повседневную учебную практику, другими словами, что составляет «работу реальности» учебной деятельности.

Следует заметить, что исследование Брайденштайна способно сильно огорчить многих педагогов, особенно из рядов новаторов и реформаторов, поскольку откровенно не озадачивает себя вопросом о том, в чем причина этого достойного сожаления инструментально-прагматичного отношения школьников к своей учебной деятельности, как и стремлением развить «новый взгляд» на учебную ситуацию или педагогическую практику. Цель исследования предельно скромна – детальное описание исполнения и имманентной логики ученических практик. Например, практик слежения за ходом занятия, где основными модусами действия выступают, прежде всего, «смотреть» и «слушать», и практик управления вниманием, распределяемым между учителем, соседкой по парте, школьным реквизитом и, при случае, «более интересным» событием где-то там, нежели то, что происходит у доски или в радиусе учительского стола. Или практик вызова в смысле «вызваться ответить», «заявить о своей готовности» дать ответ на вопрос учителя или решить задачу и т. п., включая описание различных способов, посредством которых сам вызов форматируется, несмотря на, как кажется, предельную простоту используемого при этом жеста – поднятием руки. В частности, рука может быть «поднята» так, что вызов для ответа на вопрос учителя будет представлен для остальной публики (одноклассников и в данном случае этнографа) как иронизирование над самой процедурой вызова (ср.: Breidenstein, 2006, 99-100)<sup>3</sup>.

Множество разнообразных практик, в которых – и это следует особо подчеркнуть – учащиеся проявляют удивительную кооперацию с учителем (и друг с другом) по поддержанию порядка взаимодействия в ходе исполнения учебного занятия (независимо от того, насколько «вовлеченно» или «дистанцированно» они осуществляют свои вклады в его поддержание), перемежается со столь же огромным разнообразием «побочных» активностей, непосредственно

---

3. Учащиеся также конкурируют за получение официального права голоса, как отмечает Кальтхоф, при этом «выбор себя как вызывающегося ответить отнюдь не влечет за собой автоматического распределения права голоса, поскольку поднятие руки не представляет собой самостоятельной “техники распределения речевых ходов”, а является предложением учителю произвести отбор» (Kalthof, 2000, 437).



соотносящихся при этом и тесно встроенных в «официально» происходящее. Например, широко практикуемые «побочные разговоры» параллельно официальному ходу коммуникации, модерируемой учителем. Или участие в занятии в смысле минималистского «присутствия-на» или «здесь-нахождения». Или стратегии экономии времени в ходе выполнения учебных заданий на занятии (при работе в группах или в парах) и создания таким образом коротких «тайм-аутов», используемых в частных целях. Или феномен скуки, заслуживающий, впрочем, отдельного эмпирического исследования.

Интересно вот еще что. Само учебное занятие как исполняемая социальная практика обнаруживает, как кажется, стойкую индифферентность как к мотивам ее участников, так и к «вопросу о смысле» (в смысле дидактической осмысленности) (Breidenstein, 2010). В конечном счете, сколь бы «удачным» или «провальным» с точки зрения дидактических целей (способствовать обучению) ни было то или иное учебное занятие, оно всякий раз тем или иным образом продолжается-дальше, следуя давлению своего интеракционного формата. «The show must go on».

### *«Собственная жизнь оценок»*

Практики оценивания занимают особую статью в современном учебном производстве. Как бы то ни было, но именно оценивание в своей объективированной в баллах, кредитах и пр. форме более чем очевидным образом призвано документировать и материализовывать процесс и прогресс «обучения», которое в противном случае оставалось бы, как кажется, просто неуловимым. (Хотя, надо полагать, существуют образовательные системы, в которых оценки не используются.) В этой производственной функции с оценками могут сравниться разве что конспекты, систематически исписываемые к концу каждого учебного года или семестра. Всевозможные виды и способы перманентного и итогового оценивания и проверки знаний должны, в конечном счете, наглядно представить, что нечто «сделано».

Наглядное представление «обучения» – не единственная функция оценивания. Существует, например, внушительное число работ,

посвященных рассмотрению того, как посредством оценок производится и воспроизводится неравенство (как в социальном, так и в гендерном плане), с сопутствующей критикой этой «порочной» практики. Всем известны также официально задекларированные дидактикой цели выявления и фиксации «степени усвоения знаний» и «уровня успеваемости» (как вариант: «получение обратной связи», «мотивирование стремления к учебе» и т. д.), делегируемые системе оценивания. Однако я бы хотела здесь кратко остановиться именно на аспекте документирования и представления самого процесса «обучения», осуществляемого посредством практик оценивания. Рассмотренные с этой точки зрения, они указывают на один любопытный факт – «собственную жизнь оценок» (Breidenstein, 2006) в ходе их повседневного производства и функционирования. Исследуя выставление оценок как часть повседневной профессиональной практики учителей, Кальтхоф описывает данную процедуру как «работу распределения» (Kalthof, 1996, 115), непосредственно соотносящуюся с конкретной учебной группой (классом) и сортировкой учеников. Систематически осуществляемое учителем устное оценивание ученических ответов в ходе учебного занятия предоставляет здесь немало примеров, демонстрирующих тесную связь между категоризацией учеников в диапазоне соответствующих оценок, с одной стороны, и практикой выбора вопросов («сложные», «легкие») и «способных» ответить на них учеников, с другой. Кальтхоф отмечает следующий факт: «Конструирование принадлежности к классу оценок (“сильные”, “слабые” ученики) и конструирование компетентности в дискуссии на учебном занятии составляют две стороны одной медали» (Kalthof, 2000, 438). Формулирование вопроса основывается на предварительном отборе учеников как способных дать компетентный ответ на него, что, в свою очередь, определяется их предшествующими оценками, а также представляет результат текущего оценивания их компетентности в разборе материала учебного занятия. Как принадлежность к тому или иному классу оценок, так и компетентность «производятся именно посредством преподавательской практики; учителя, таким образом, соотносятся с тем, что они сами же и производят» (Kalthof, 2000, 442).

Сходным образом характеризует практику оценивания Брайденштайн: оценки рассчитываются, соотносятся и сравниваются с

другими оценками, они основываются на ранее выставленных оценках и, в свою очередь, служат основанием для последующих оценок (Breidenstein, 2010). В отличие от Кальтхофа, в центре внимания которого находятся практики выставления оценок и учитель как оценивающий и категоризирующий, Брайденштайн фокусируется на ученических практиках получения оценок и обращения с ними (Breidenstein, 2006). В повседневном обиходе школьников оценки коллекционируются, просчитываются, выписываются и сопоставляются с оценками одноклассников, рассматриваемыми в этом отношении в качестве конкурентов. Они имеют «меновую стоимость» в ходе коммуникации с родителями. И они выступают в качестве «объектов спекуляции» в рамках стратегий проектирования учениками своего поведения на учебных занятиях: «необходимо точно отслеживать курс собственных оценок <...>, чтобы планировать инвестиции собственной активности» (Breidenstein, 2006, 254).

Как показывают данные исследования, повседневная практика выставления и получения оценок следует «своим собственным правилам и релевантностям» (Breidenstein, 2006, 232), мало соотносясь с упоминавшимися выше официальными целями дидактики: она отсылает не столько к внешним по отношению к ней задачам и функциям, сколько в значительной степени к самой себе.

### *Вопросы с известной информацией и трехчленная структура учебной коммуникации*

В свою очередь, детальные исследования системы поочередной смены реплик в организации разговора на учебном занятии, осуществленные в традиции конверсационно-аналитического подхода, позволили выявить различные аспекты порядка учебного взаимодействия и практического устройства образовательных практик. Работы Синклера и Коулгарда (Sinclair, 1975), Макхоула (McHoul, 1978), Нассаджи и Уэллса (Nassaji, 2000) и др. показали, что учебное взаимодействие характеризуется специфической системой речевого обмена, имеющей форму: вопрос (преподавателя) – ответ (учащегося) – оценка (преподавателя), где оценка преподавателя выступает в качестве «типичной третьей позиции» (Lee, 2007).

В аналитическом плане последовательность вопрос – ответ – оценка (question – answer – evaluation) представляет собой расширение обнаруженной Саксом, Щегловым и Джеферсон (ср.: Sacks, 1974) элементарной интеракционной структуры вопрос – ответ, конститутивной для обыденного разговора. Обыденный разговор, собственно, выступает здесь в качестве своего рода исходной матрицы для анализа институциональной коммуникации, с которой последняя систематически соотносится и сравнивается на предмет обнаружения сходств и различий. В этом отношении Меган зафиксировал одно важное отличие учебных вопросов от их «обыденных» прототипов. Анализируя то, как участники учебного взаимодействия организуют свои ходы по осуществлению определенных действий и деятельности, релевантные для специфических задач и обстоятельств учебного взаимодействия, он описывает феномен «вопросов с заранее известной информацией» (Mehan, 1979b). Заимствуемый им у Синклера и Коултарда (Sinclair, 1975) пример весьма показателен в этом отношении:

- 1) 1 Говорящий А: Сколько времени, Денис?  
2 Говорящий Б: 2:30  
3 Говорящий А: Спасибо, Денис.
  
- 2) 1 Говорящий А: Сколько времени, Денис?  
2 Говорящий Б: 2:30  
3 Говорящий А: Очень хорошо, Денис. (Mehan, 1979b, 285)

Характерной чертой учебных вопросов (в вышеприведенном примере последовательность 2) является то, что ответ известен (и нередко имплицитно содержится в формулировке) до того, как будет задан вопрос. Другими словами, смысл задаваемого (преподавателем) вопроса состоит не в том, чтобы получить от спрашиваемого (учащегося) ответ, которого еще нет или который не известен спрашивающему, а, скорее, ответ, который спрашивающий может оценить, соотнеся с чем-то уже известным ему. В связи с этим Меган предпочитает использовать вместо «question/answer» термины «initiation/reply»<sup>4</sup>, говоря соответственно о последователь-

---

4. Просодический – в лингвистике относящийся к явлениям высоты тона, длительности, силы звука и т. п.

ности «initiation – reply – evaluation» (Mehan, 1979a). Трехчленная IRE-структура может рассматриваться в качестве конститутивно-го механизма организации порядка взаимодействия на учебном занятии и его членения на отдельные эпизоды. Последующие СА-исследования выявили различные способы, с помощью которых данная структура может реализовываться и расширяться за счет использования преподавателем неполной структуры ходов или просодических<sup>5</sup> манипуляций в ходе предоставления обратной связи (ср. в частности: Hellermann, 2005; Koshik, 2002; Lerner, 1995). Следующим феноменом, наряду с трехчленной IRE-структурой, изучение которого также было инспирировано обнаружениями Щеглова, Сакса и Джефферсон относительно обыденных разговоров, был «ремонт», или коррекции «ошибочных» высказываний в процессе учебной коммуникации (ср. в частности: McHoul, 1990; Macbeth, 2004). Исследуя организацию процедуры ремонта в ходе учебного взаимодействия, Макхоул, в частности, показал, что в отличие от повседневных разговоров, где преобладает самокоррекция (ср.: Schegloff, 1977), в учебной коммуникации распространена практика коррекции со стороны другого (учителем ученика) и инициированная другим самокоррекция (McHoul, 1990).

Данная линия исследований внесла, без сомнения, существенный вклад в изучение (формальной) организации учебного взаимодействия в его повседневном функционировании. В определенном смысле она образует альтернативу направлению, вдохновляемому моделью тайного учебного плана: в то время как представителей последнего интересует, скорее, вопрос о формах «социального контроля» в рамках учебной ситуации, представители первой заняты вопросом о формах организации «социального порядка». Тем не менее, как и приверженцы тайного учебного плана, они по большей части центрированы вокруг фигуры преподавателя. В фокусе их внимания – преимущественно управление преподавателем ходом взаимодействия, а также детали тех способов, посредством которых преподаватели организуют свои ходы, используя различ-

---

5. Ср., напр., исследование Ли (Lee, 2004), анализирующего приведение примеров в качестве неотъемлемой черты преподавательской практики и как реализуемое «в работе коммуникативных актов понимания» (Lee, 2004, 116).

ные ресурсы – от приведения примеров<sup>6</sup> до задействования синтаксических, просодических и невербальных аспектов поведения. Исключение – что касается изучения учебных ситуаций в школе – составляет, пожалуй, работа Ребока (Rehbock, 1981), исследующая формы «побочной коммуникации» школьников на учебных занятиях, и – из недавних исследований – работа Шмита (Schmitt, 2009). Последний производит смену аналитического фокуса, помещая в центр своего анализа возможности и ресурсы управления учебным взаимодействием со стороны учащихся (в его случае – школьников). Шмит выявляет две различные формы, предоставляющие учащимся возможности «самостоятельного и автономного участия и структурирования взаимодействия» на учебном занятии (Schmitt, 2009; 20): «поддерживающие предвосхищающие инициативы» (с помощью которых учащиеся вносят свой вклад в занятие, скоординированный с основной активностью учителя) и «подрывные инициативы» (инициирующие «официальную побочную коммуникацию»). Основной вопрос Шмита: «сколько субверсивности <...> способна вынести и в какой мере нуждается в ней» школа как институт, «чтобы обеспечить регулируемое, функционально определенное и целеориентированное воспроизводство при условии участия всех участников, включая также тех, кто в организационно-структурном отношении занимает подчиненную позицию» (Schmitt, 2009; 49).

Исследование Шмита, конечно, предоставляет более дифференцированный взгляд на учебную коммуникацию, в той мере в какой оно, во-первых, осуществляется из перспективы учащихся, во-вторых, обращается к их возможностям и стратегиям управления ходом учебного взаимодействия (понятие «менеджмент взаимодействия со стороны учащихся» является, к слову, центральным в его работе). Тем не менее его акцент на «намеренных», «автономных», «мотивированных вмешательствах» в ход взаимодействия со стороны учащихся и противопоставление поддерживающих и подрывающих (действия учителя) стратегий также, на мой взгляд, несколько драматизируют, подобно модели тайного учебного пла-

---

6. Определенные шаги в этом направлении уже предприняты. См., в частности, исследование Э. Стокое и Б. Бенвелла (Benwell, 2004).

на, происходящее, хотя и более тонким образом, наделяя «субверсивность» конструктивным потенциалом. В определенном смысле Шмит переворачивает картинку, показывая: не только учитель управляет происходящим на учебном занятии, им также активно управляют. Что, однако, при этом оказывается не учитываемым и остающимся вне фокуса исследовательского внимания, так это, например, систематически практикуемые учащимися (во всяком случае, что касается белорусской системы образования) формы участия в учебных занятиях посредством, в частности, неучастия. Примером здесь может служить делегирование голоса от группы «активным» студентам в ходе инициируемой преподавателем учебной дискуссии. К этому я еще вернусь.

Подводя итог этому краткому обзору, можно отметить следующее.

1. В сравнении с относительно обширным количеством (как англо-, так и немецкоязычных) работ в области изучения повседневных ситуаций взаимодействия в рамках (и вне) учебных занятий в школе, явно недостает аналогичного типа исследований в области изучения университетской коммуникации и особенностей организации учебного взаимодействия между преподавателями и студентами. Обнаруживают ли учебные ситуации в рамках привычных форматов университетской лекции или семинара те же конститутивные черты, что и школьные уроки? Или они имеют свою специфику? Что там происходит, и как? Все это вопросы, требующие тщательного эмпирического анализа конкретных практик, укорененных внутри университетских учебных ситуаций.

2. В отношении вопроса о структурировании и регулировании взаимодействия в рамках повседневных учебных ситуаций в фокусе внимания осуществленных до сих пор исследований находились, за небольшим исключением, преимущественно формы и стратегии управления взаимодействием и (официальным) ходом учебного занятия со стороны учителей. В том, что касается возможностей и способов соответствующего управления со стороны учащихся, и в частности студентов, вопрос остается открытым.

3. Хорошо известный в рамках исследования школьных занятий феномен повседневного сопротивления школьников учебным занятиям и официальному школьному порядку образует белое пятно в рамках исследования университетского образования. Анализ

университетских учебных занятий с точки зрения практикуемых студентами форм различного рода сопротивления академической идентичности и институциональной структуре университета – также одна из актуальных задач дальнейших исследований<sup>7</sup>.

## II

Три обозначенных выше аспекта лишь намечают возможные ориентиры ближайших исследований в области университетского образования. Каждый из них может быть также рассмотрен в перспективе того, что составляет – если воспользоваться выражением Б. Бенвелла и Э. Стокое – студенческие практики «управления своим членством в категории “студент”» (Benwell, 2004, 138). Чтобы очертить в общих чертах данную перспективу, я кратко остановлюсь на каждом из выделенных аспектов, начав с небольшой иллюстрации. Речь идет об эпизоде реально проходившего примерно два года назад экзамена по психологии, который принимал мой знакомый преподаватель одного из белорусских университетов. Я воспроизвожу его здесь по памяти.

*Студент и преподаватель сидят напротив друг друга в небольшой аудитории, в которой проходит экзамен. Студент отвечает на вопрос экзаменационного билета. Отвечает не лучшим образом, как показывает реакция преподавателя, который – это следует из его слов – оценивает ответ студента не выше 4-х баллов по 10-ти-балльной шкале. Не желая ставить столь низкую оценку, преподаватель начинает задавать студенту дополнительные вопросы, на которые, однако, студент отвечает столь же неудовлетворительно. Наконец, после нескольких тщетных попыток «вытянуть» студента на более высокий балл, преподаватель говорит примерно следующее: «К сожалению, я не могу поставить Вам оценку выше 4-х баллов. Вас это устроит?», на что студент быстро и без видимого разочарования отвечает: «Да».*

Стоит, конечно, оговорить некоторые детали этой экзаменационной ситуации, способные кое-что прояснить в реакции студента.

---

7. См. в связи с этим статью А. Корбута: Корбут, 2010.



Экзамен сдавали студенты математического факультета. Психология на математическом факультете данного университета изучается в течение примерно 2-х месяцев (по выбору) и является одним из нескольких предметов, которые студенты-математики могут сдать с целью получения дополнительной квалификации «преподаватель математики»; для соответствующей записи в дипломе достаточно набрать на экзамене по психологии 4 балла. Таким образом, «четверка» была проходным баллом и для данного студента этой оценки, как выяснилось, было достаточно. В то время как преподаватель, очевидно, ориентировался в своих действиях на то, что студент в принципе стремится к получению как можно более высокой оценки.

Тем не менее, каковы бы ни были «мотивы», которыми руководствовались участники данной сцены, они ничего не говорят нам о специфике ее постановки и исполнения. Студент мог сразу сказать преподавателю, что он согласен на четыре балла. Как равным образом и преподаватель мог объявить в качестве одного из пунктов своей оценочной политики то, что не претендующие на более высокий, чем «4», балл, готовят и отвечают заранее оговоренный объем материала (что, впрочем, отдельные преподаватели активно практикуют). Однако сцена разворачивается, следуя собственной логике и обнаруживая определенный набор используемых ее участниками стратегий. Не вдаваясь в детальный анализ, я укажу лишь на три момента. Ясно, что студент использует стратегию, которую можно описать как «минимизация своих усилий», которая становится видимой только в самом конце и именно с учетом и в контексте соотношения завершающих сцену действий с цепочкой предыдущих. Действуя так, студент тем самым конституирует себя определенным образом, явно отличным от того, как, в свою очередь, пытается конституировать его преподаватель (как стремящегося к максимально высокому баллу). Наконец, независимо от степени разделяемости каждым из участников общей цели происходящего, обе стороны проявили удивительную кооперацию в том, что касается поддержания определенного порядка взаимодействия и выдерживания соответствующего интеракционного формата.

Если вернуться теперь к вопросу о студенческих практиках, то конкретная исследовательская задача будет состоять в том, чтобы

проанализировать, как студенты, осуществляя локальное управление взаимодействием, категоризируют себя (и категоризируются другими, прежде всего – преподавателями) в ходе учебных коммуникаций внутри лекционных, семинарских или экзаменационных занятий как специфически университетских деятельностей и с учетом тех специфических организационных обстоятельств, которые идентифицируют данные деятельности в качестве таковых и в которых университет как институт воплощается и проживается студентами. Другими словами, какие (коммуникативные) техники используют студенты в ходе управления своей учебной деятельностью (и тем самым своим членством в категории «студент») и какие доступные, а также ситуативно создаваемые ресурсы при этом задействуют в ходе практикования себя в качестве студентов?

Говоря о ресурсах, я имею в виду, прежде всего, те «ритуальные ресурсы» (в гофмановском смысле), которые предоставляет в распоряжение участников учебных практик сама институция. В качестве такого рода ресурсов могут выступать как формально-структурные особенности порядка коммуникативного взаимодействия в образовании (например, структура вопрос-ответ или порядок предоставления и получения права голоса), так и различного рода локально и согласованно производимые методические действия, совершаемые в формате институционально закрепленных форм университетско-специфической рутинной работы. Речь, в частности, идет о таких объективно наблюдаемых обыденных действиях, осуществляемых в процессе выполнения учебных заданий, конспектирования на лекциях, выступления с докладами или презентациями на семинарах или в ходе сдачи экзамена, как выражение понимания, задавание вопросов, слушание, уделение внимания и пр. Поскольку образование – это, по меткому определению Р. Уотсона, «институт, насыщенный языком» (Watson, 1992, 259), особый интерес представляет взаимно производимая членами образовательных практик (студентами и преподавателями) работа по форматированию речи – использование специальных терминов и профессиональных выражений, давание определений, обращение к обыденным глоссам естественного языка и различные способы «жонглирования» профессиональными и обыденными описаниями – как специфически образовательная работа по различению, сопоставлению и замене одного дискурса другим. Не

менее важны также феномены воплощения в пространстве институционального порядка учебных практик как, например, занятие мест и рассадка: композиции аудитории и композиционные характеристики присутствующих позволяют членам не только опознавать друг друга (заучки, члены братства и т. д.) (Garfinkel, 2002, р. 229), но и могут использоваться как ресурс в буквальном смысле дистанцирования от совершаемой в учебной аудитории деятельности.

Различные способы участия студентов в ходе учебных занятий могут быть поняты как воплощенные характеристики исполнения институционализированных образовательных практик и одновременно как способы локального регулирования студентами хода взаимодействия на занятиях и тем самым своей собственной образовательной активности. Например, структурно-тематическая организация лекции может использоваться студентами в качестве ресурса их практики слушания-конспектирования<sup>8</sup>. В частности, такие аудиовизуально организуемые и наблюдаемые вещи как перечисление преподавателем тематических пунктов, которые будут рассмотрены на данной лекции, определения, как равно и сам темп лекторской речи (интонационное выделение более высоким голосом важных пунктов или более медленная речь-подзапись, т. е. диктовка, когда студенты конспектируют и как указание на то, чтобы они конспектировали), а также различные действия лектора (запись на доске, манипуляции с проектором или «естественные» паузы в его речи, когда он обращается к своим материалам и не смотрит на аудиторию) обеспечивают студентов необходимыми ресурсами для установления соответствующих релевантностей (например, конспектирования прежде всего того, что будет спрашиваться на экзамене) и организации собственной активности как присутствия и участия на занятии. Студенты ориентируются на эти вещи в ходе рутинного упорядочивания своей деятельности. Как конкретно это происходит, т. е. как эти релевантности преобразуются студентами в их собственные практические обстоятельства? Как эмпирически осуществляется эта работа форматирования преподавательской речи и действий с целью форматирования собственной работы? Какие стратегии используются студентами для документирования своей учебной

---

8. Ср.: Garfinkel, 2002, р. 2 38.

активности (например, демонстрации внимания и заинтересованности посредством задавания вопроса, формулируемого таким образом, чтобы для преподавателя была заметна работа серьезно-го отношения к вопросу<sup>9</sup>) или, напротив, в целях обнаружения и создания зон непричастности и невовлеченности, маркирующих то-что-представляется-нерелевантным (например, молчание как университетски-специфическая вещь может быть связано как с организацией работы слушания-и-конспектирования, так и с дистанцированием от вовлечения в активность, например, инициируемую преподавателем дискуссию)?

Следующий момент связан с тем, что посредством практикуемых членами способов участия в образовании происходит одновременно конституирование определенных типов академической идентичности как артефактов актуальных образовательных практик в той мере, в какой эти способы являются способами взаимного установления участниками ситуации позиции каждого из них в отношении текущего взаимодействия. Кто бы ни конституировался как «студент» или «преподаватель», в качестве такового он конституируется интерактивно. Кто бы ни именовал себя в качестве такового (или именовался другими), он получает данное имя внутри локальных социально укорененных форм интерактивной работы. Например, в отношении учебного задания преподаватель выступает как тот, кто его формулирует, контролирует и оценивает, а студент – как тот, кто его выполняет. Однако как каждый из них становится соответственно «оценивающим» и «выполняющим»? Более того, как производится специфически педагогический эффект действий оценивания, и как осуществляется оценивание, например, в ситуации экзамена и в ситуации лекционного занятия?

То обстоятельство, что как «преподаватель», так и «студент» не являются четко определенными ролями, а, скорее, представляют собой ансамбль практик, обнаруживается, среди прочего, в том, что в различных учебных ситуациях их члены могут обращаться к различным, порой конкурирующим друг с другом формам «академической идентичности». Например, в противоположность попытке преподавателя конституировать студента – в ходе ответа на экза-

---

9. См.: Корбут, 2008, с. 56-62.

мене – как «логически-рассуждающего», студент может позиционировать себя как «потенциально-знающего-но-не-помнящего»<sup>10</sup>. Соответственно, можно спросить: какие конкретно академические идентичности конституируются в ходе учебного взаимодействия, и как они соотносятся и согласовываются друг с другом?

Наконец, поскольку своими способами участия в учебной деятельности и различных учебных ситуациях студенты не только соконструируют определенные типы академической идентичности, но и одновременно сопротивляются им, необходимо поставить вопрос о том, каким образом данное сопротивление воплощается в их действиях и какие конкретные формы может принимать в ходе учебного взаимодействия. Интерес представляют прежде всего рутинные, ординарные, более или менее явные способы академического сопротивления и процедурные моменты их встраивания и реализации в общем порядке взаимодействия. Такого рода способы могут быть обнаружены, например, при осуществлении студентами рутинной работы по выполнению учебного задания, в ходе демонстрации знаний<sup>11</sup>, в процессе управления своим ответом на экзамене (например, демонстрация нерелевантности такого типа академической идентичности, который апеллирует к студенту как стремящемуся к получению максимально высокого балла) или в случае шуток (которые могут производиться не только как способ «разрядить обстановку», но и как форма так реализуемой студентами, занимающими «подчиненную» позицию, институциональной критики).

Особый интерес представляют при этом менее эксплицитные случаи сопротивления, напрямую задействующие те ресурсы, которые предоставляет сам университет как институция, как это имеет место, например, при инициировании студентами «побочной коммуникации» (дискуссии, параллельной официальной теме учебного занятия) или «горизонтальной коммуникации» (разговоры студентов между собой во время лекции). Или в случае делегирования голоса. Делегирование голоса в ходе инициируемого преподавателем обсуждения от группы присутствующих на лекции студентов

---

10. См.: Тягунова, 2009, с. 92-93.

11. См. в связи с этим уже упоминавшееся исследование Бенвелла и Стокое (Benwell, 2004).

«активным» студентам предоставляет первым «легитимную» возможность не участвовать в обсуждении. Такой способ «легитимного молчания» (части студентов на фоне говорящих «активистов») может практиковаться как сопротивление нормативно ожидаемым формам проявления активности и вовлеченности, поскольку молчание здесь выполняет иную функцию, нежели молчание в ходе демонстрации работы слушания-конспектирования лекции. Насколько широк диапазон такого рода институциональных ресурсов сопротивления? Как именно в той или иной конкретной учебной ситуации происходит их использование, и где именно они задействуются? Какие эффекты могут иметь различные формы академического сопротивления для хода текущего порядка учебного взаимодействия? К каким возможным следствиям они могут вести с точки зрения локально решаемых образовательных задач и целей (например, вызывают ли они санкции со стороны преподавателя как занимающего надстоящую институциональную позицию или, скажем, моральное порицание, возмущение и т. д.)? Наконец, какие интерпретации они получают в обыденных образовательных взаимодействиях?

Поставленные здесь вопросы, а также масса других, которые можно было бы задать и которые, без сомнения, еще будут заданы в ходе дальнейших исследований, требуют, как уже было сказано, тщательного эмпирического изучения реальных учебных практик в университете. Их результаты способны создать хороший базис как для проектирования конкретных организационных и управленческих действий в рамках университетской образовательной политики, так и для развития «новых взглядов» на педагогическую практику. Но прежде, чем развивать «новые взгляды», необходимо, как мне кажется, выяснить, что не так со «старыми». Вполне может оказаться, что реально практикуемые действия отнюдь не руководствуются ими, следуя совершенно иной логике, отличной как от той, что вменяется нещадно критикуемому старым, так и той, что горячо предлагается новыми взглядами на образовательную практику.

## Литература

- Корбут, А. Заметки о ведении конспекта во время университетских лекций / А. Корбут // Академическая лекция: преподавание и исследование: сб. науч. ст.; под ред. Т. В. Тягуновой, А. А. Полонникова. Минск, 2010. С. 97–133.
- Корбут, А. М. Институционализация учебных ситуаций в образовательной практике / А. М. Корбут // Анализ образовательных ситуаций: сб. науч. ст.; под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. Минск, 2008. С. 37–91.
- Тягунова, Т. Смотреть этнофеноменологически / Т. Тягунова // Социологическое обозрение. 2009. Т. 8, № 1. С. 86–99.
- Benwell, B. M. The Construction of Discussion Tasks in University Tutorials: Shifting Dynamics and Identities / B. M. Benwell, E. H. Stokoe // Discourse Studies. 2002. № 4. P. 429–453.
- Benwell, B. M. University Students Resisting Academic Identity / B. M. Benwell, E. H. Stokoe // Applying Conversation Analysis; ed. by K. Richards and P. Seedhouse. Basingstoke, 2004. P. 124–139.
- Breidenstein, G. Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob / G. Breidenstein. Wiesbaden, 2006.
- Breidenstein, G. Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts / G. Breidenstein // Zeitschrift für Pädagogik. 2010. Jahrgang 56, Heft 6. S. 869–887.
- Francis, D. Some organizational features of university lectures / D. Francis, S. Hester // An invitation to ethnomethodology. London, 2004. P. 115–121.
- Garfinkel, H. A study of the work of teaching undergraduate chemistry in lecture format / H. Garfinkel // Ethnomethodology's program: working out Durkheim's aphorism / H. Garfinkel. Lanham, 2002. P. 219–244.
- Heinze, T. Schülertaktiken / T. Heinze. München, 1980.
- Heinzel, F. «Auf unsicherem Terrain». Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens / F. Heinzel, W. Thole, P. Cloos. Wiesbaden, 2010.
- Hellermann, J. Syntactic and prosodic practices for cohesion in series of three-part sequences in classroom talk / J. Hellermann // Research on Language and Social Interaction. 2005. № 38. P. 105–130.

Henry, J. Lernziel Entfremdung. Analysen von Unterrichtsszenen in Grundschulen / J. Henry // Der heimliche Lehrplan – Untersuchungen zum Schulunterricht. Weinheim, 1975. S. 35–71.

Jackson, P. W. Life in Classrooms / P. W. Jackson. New York, 1968.

Kalthoff, H. Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnographische Studie zur schulischen Bewertungspraxis / H. Kalthoff // Zeitschrift für Soziologie. 1996. Jahrgang 25, Heft 2. S. 106–124.

Kalthoff, H. «Wunderbar, richtig» Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht / H. Kalthoff // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2000. Heft 3. S. 429–446.

Koshik, I. Designedly incomplete utterances: A pedagogical practice for eliciting knowledge displays in error correction sequences / I. Koshik // Research on Language and Social Interaction. 2002. № 35. P. 277–309.

Lee, Y.-A. The Work of Examples in Classroom Instruction / Y.-A. Lee // Linguistics and Education. 2004. № 15. P. 99–120.

Lee, Y.-A. Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching / Y.-A. Lee // Journal of Pragmatics. 2007. № 39. P. 1204–1230.

Lerner, G. Turn design and the organization of participation in instructional activities / G. Lerner // Discourse Processes, 1995. № 19. P. 111–131.

Macbeth, D. The relevance of repair for classroom correction / D. Macbeth // Language in Society. 2004. № 33. P. 703–736.

McHoul, A. W. The Organization of Repair in Classroom Talk / A. W. McHoul // Language in Society. 1990. № 19. P. 349–378.

McHoul, A. W. The organization of turns at formal talk in the classroom / A. W. McHoul // Language in Society. 1978. № 7. P. 183–213.

Mehan, H. Learning lesson. Social Organization in the Classroom / H. Mehan. Cambridge, 1979a.

Mehan, H. «What Time Is It, Denise?»: Asking Knowing Information Questions in Classroom Discourse / H. Mehan // Theory Into Practice. 1979b. № 18. P. 285–292.

Meyer, H. Unterrichtsmethoden / H. Meyer // Theorieband / H. Meyer. Frankfurt, 1988.

Nassaji, H. What's the use of «Triadic dialogue»? An investigation of teacher-student interaction / H. Nassaji, G. Wells // Applied Linguistics. 2000. № 21. P. 376–406.



- Rehbock, H. Neben-Kommunikationen im Unterricht / H. Rehbock // J. Baurmann, D. Cherumbim, H. Rehbock // Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nicht-offiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Braunschweig, 1981. S. 35–84.
- Sacks, H. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation / H. Sacks, E. A. Schegloff, G. Jefferson // *Language*. 1974. № 50. P. 696–735.
- Schegloff, E. A. The preference for self-correction in the organization of repair in conversation / E. A. Schegloff, G. Jefferson, H. Sacks // *Language*. 1977. № 53. P. 361–382.
- Schmitt, R. Schülerseitiges Interaktionsmanagement: Initiativen zwischen supportiver Strukturreproduktion und Subversion / R. Schmitt // *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*. [Electronic resource] 2009. Ausgabe 10. Mode of access: <http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/ga-schmitt.pdf>. Date of access: 07.12.10. S. 20–69.
- Sinclair, J. Towards an analysis of spoken discourse: The English used by teachers and pupils / J. Sinclair, M. Coulthard. Oxford, 1975.
- Watson, R. D. Ethnomethodology, Conversation Analysis and Education: An Overview / R. D. Watson // *International Review of Education*. 1992. № 38. P. 257–274.
- Wong, J. Conversation analysis and second language pedagogy: A guide for ESL/EFL teachers / J. Wong, W. H. Zhang. New York, 2010.
- Zinnecker, J. Die Schule als Hinterbühne oder Nachrichten aus dem Unterleben der Schüler / J. Zinnecker // *Schüler im Schulbetrieb*; G.-B. Reinert, J. Zinnecker (Hrsg.). Reinbek, 1978. S. 29–116.
- Zinnecker, J. Der heimliche Lehrplan – Untersuchungen zum Schulunterricht / J. Zinnecker. Weinheim, 1975.