

УДК 378.147.32

Материальность образовательных практик

А. М. Корбут, методист

В статье обсуждается проблема материальности образовательных практик в университете. Выделяются несколько подходов к пониманию материальности. Описываются компоненты материальности, которые позволяют рассматривать образовательную практику как принципиально ситуационную социальную деятельность.

Materiality of Educational Practices

A. M. Korbut, Resource Specialist

In the article a problem of the materiality of educational practices in university is discussed. A several approaches to materiality are distinguished. A constitutive parts of materiality are described, that allow to view educational practice as a fundamentally social action.

Большинство реформ в сфере университетского образования предполагают изменение не только методов или форм преподавания, но и «материальной основы» обучения в университете. Переход к использованию компьютеров в преподавании и оценивании, изменение аудиторной нагрузки, электронные учебники и пр. – все это требует иной организации использования различных объектов, начиная с ручек и тетрадей и заканчивая учебными корпусами. Однако эти изменения редко рассматриваются в качестве самостоятельного предмета исследования; чаще всего они воспринимаются как необходимый, но служебный элемент более широких преобразований, которые и определяют направление подобной «рематериализации». Между тем, более внимательное изучение роли и функций материальности в образовательных практиках университета позволяет говорить о том, что она обладает гораздо более важным значением, чем это обычно считается. Более того, можно говорить о том, что без понимания места материальности в образовательных практиках мы не сможем понять сами эти практики.

Образовательные практики¹ не могут осуществляться без использования материальных вещей, однако место этих вещей в практике обучения может осмысливаться по-разному. В предлагаемой статье будет предложен один из возможных взглядов на материальность образовательных практик, который позволяет рассматривать образование как локальную деятельность, основным принципом которой выступает ситуационность. Такой подход открывает перспективу анализа образования как последовательности реальных, упорядочивающих и упорядочиваемых действий, которые целиком

материальны и в силу этого не могут быть сведены к определенному шаблону или образцу. Очень часто образование воспринимается как реализация проекта, в качестве которого может выступать и педагогический замысел отдельного преподавателя, и широкая программа реформирования. При этом упускается существенный момент, который может иметь решающее значение: реальная аудиторная практика, которая представляет собой одновременно обстоятельство и результат совместных действий участников каждой конкретной ситуации. Без знания того, как эта реальная аудиторная практика организуется, мы неизбежно будем видеть в образовании лишь проекцию символических или социальных структур, т. е. будем упускать самое главное, саму материю образования. Однако помещению в фокус внимания конкретных аудиторных действий невозможно без изменения нашего понимания роли и функций материальности в образовании. Более того, как мы попытаемся показать ниже, это ключевой момент, поскольку вопрос материальности позволяет решить ряд других вопросов, в частности, вопрос методичности образования, вопрос субъективности в образовании и пр. Обсуждению вопроса материальности образовательной практики и посвящена настоящая статья.

Наиболее распространенным подходом к пониманию материальности образовательных практик является *инструментально-символический* подход. Суть его заключается в том, что в образовательной практике видят источник смыслов, которыми наделяются те или иные вещи. В сжатом виде этот подход был выражен Р. Харре: «Вся социальная жизнь есть ни что иное, как символические обмены, а также совместное конструирование смыслов и управление ими; это относится и к смыслам вещей. Лишь будучи определенным образом проинтерпретированными, и став частью человеческого нарратива, материальные сущности

¹ Здесь и далее при описании образовательных практик будет иметься в виду университетское образование, однако предлагаемый подход может быть распространен и на другие формы образования.

приобретают социальную релевантность» [1, с. 132]. Согласно этой модели, есть «грубые» вещи, которые либо не обладают никакими качествами либо обладают собственной природой, радикально меняющейся при наделении их социальными значениями. Соответственно, образование, как одна из социальных практик, тоже является формой использования тех или иных материальных объектов с определенными целями, исходя из которых эти объекты получают специфический смысл. Таким образом, материальность образования носит сугубо инструментальный характер – вещи помогают решать символические задачи, но только будучи помещенными в соответствующий социальный контекст.

Указанный подход обладает одним недостатком, который отмечают представители так называемой *акторно-сетевой теории* (Дж. Ло, Б. Латур): он подразумевает разрыв между локальными взаимодействиями, т. е. локальными ситуациями использования материальных вещей, и глобальной социальной структурой. Эта структура рассматривается в качестве надситуативной целостности, определяющей происходящее. В итоге люди оказываются «проводниками» социальных значений, т. е. рассматривают любую ситуацию с точки зрения ее соответствия заранее имеющейся схеме действия и интерпретации. Акторно-сетевая теория предлагает иначе взглянуть на роль объектов: «Объекты являются “производными” некоторых устойчивых множеств или сетей отношений» [2, с. 223]. В рамках этих отношений объекты выполняют активную роль, это акторы, которые функционируют так же, как люди. Их роль заключается в том, что они «фреймируют» социальные практики. «Человеческое взаимодействие чаще всего локализуется, заключается во фрейм, сдерживается. Чем? Самим фреймом, который состоит из нечеловеческих акторов» [3, с. 191]. Благодаря объектам каждая ситуация приобретает уникальные черты, которые нельзя свести к готовой социальной структуре, и в то же время связывается с другими местами и с другими временными периодами, т. е. оказывается частью распределенного во времени и пространстве поля, сети отношений.

Акторно-сетевая теория, предлагая совершенно иначе взглянуть на место материальности в практике (в том числе – образовательной), рассматривает любую конкретную материальную конфигурацию вещей в качестве подвижной системы связей, что позволяет более адекватно описывать роль материальных объектов в локальных ситуациях. Однако, отказываясь рассматривать объекты либо как проекцию смыслов, либо как детерминирующее начало, она все же сохраняет принцип опосредования, только в данном случае

посредником выступает объектная сеть. По сути объекты исполняют свою роль лишь в той мере, в какой они связаны с другими объектами. «Объект остается тем же самым объектом, пока сохраняет свое место в устойчивой сети отношений с другими вещами» [2, с. 230]. Следовательно, «локальная ситуация» – это не здесь-и-теперь разворачиваемое осуществление; скорее, она предполагает гораздо более широкую систему взаимодействий, выходящую за пределы текущих обстоятельств. При этом из поля зрения исчезает то, каким образом материальность практики вносит свой вклад в упорядочивание непосредственно наличной ситуации.

Таким образом, применение двух указанных подходов к образовательной практике ведет к одинаковому эффекту: образование оказывается элементом широкой сети отношений, которые могут быть закреплены либо в социальной иерархии, либо в объектных связях, но при этом остаются «неподвижными», т. е. в определенном смысле «внеситуативными». Между тем, образовательная практика не просто демонстрирует высокую чувствительность к локальным обстоятельствам их осуществления; она может рассматриваться как *принципиально локальная*, причем локальная благодаря своей материальности, а не *вопреки* ей. Соответственно, альтернативой обозначенным подходам является рассмотрение материальности как способа функционирования образовательной практики, не преодолевающего, а обеспечивающего ее ситуативный характер. По словам Т. Шеффера, «материальности не замещают, а делают возможной сингулярность события» [4, с. 6]. Это требует иной схемы исследовательского описания материальности образовательных практик, ключевое место в которой будут занимать детальные описания конкретных социальных действий [5].

Ниже мы попытаемся рассмотреть несколько ключевых моментов, на которых может быть сосредоточено исследовательское внимание, поскольку они позволяют анализировать материальность образовательной практики как ситуационной и последовательно организованной совместной деятельности. Частично основанием для последующего анализа выступают реальные наблюдения в аудиториях (и коридорах), однако главная задача последующего описания – построение схемы исследования, которая еще должна быть наполнена конкретным содержанием.

1) *Учебная группа*. Любая учебная группа представляет собой историческую когорту соучащихся, которая возникла и развивается в каждый момент времени в соответствии с теми или иными обстоятельствами образовательной практики. В данном случае важно то, что учебная

группа, если рассматривать ее как материальное целое, – это не социальная группа (т. е. не группа, понятая социологически), не психологическая группа (т. е. не группа, понятая психологически) и даже не культурная группа (т. е. не группа, понятая культурологически). С другой стороны, это и не административная единица. Скорее, она представляет собой особый конгломерат людей, характеристики и история которого носят локальный учебный характер. Учебная группа собирается на каждом занятии, но она существует и за пределами занятий. На занятиях состав ее участников может меняться, однако это не меняет того факта, что она осуществляет определенную деятельность, придавая текущему занятию характер здесь-и-теперь протекающей последовательности материальных действий. Группа слушает или записывает, к группе обращается преподаватель, группа высказывается и т. д., т. е. она выступает тем «осязаемым» основанием, которое обуславливает специфическую образовательную конфигурацию в каждый момент времени. Кроме того, учебная группа определенным образом взаимодействует с той обстановкой, в которой и посредством которой она осуществляет свою деятельность. Наличие или отсутствие группы в аудитории, способ ее рассадки, следы, которая она оставляет после себя (надписи, бумага и пр.), – все это конститутивные моменты образовательной практики, на которые ориентируются все ее участники. Наконец, следует указать на еще один момент: учебная группа является «концентратором» непрерывности обучения. Ее историчность обеспечивает всех участников образовательной практики ресурсом организации последовательности занятий. Преподаватель знает, что он уже читал данной группе определенные темы, к которым ему нет необходимости возвращаться, в то время как группа знает, что преподаватель читает курс, т. е. темы сменяются в некоторой очередности. Таким образом, отмеченные выше моменты указывают на то, что учебная группа должна пониматься не столько как совокупность людей, объединенная социальными связями (поддающимися изучению, например, методами социометрии), сколько как материальный объект, осуществляющий специфические действия, благодаря которым каждое занятие приобретает ситуационный характер.

2) *Конспект*. Еще одним важным аспектом материальности образовательных практик является конспект. Обычно конспектам уделяется мало внимания. В лучшем случае речь идет о том, как научить студентов правильно составлять конспекты. Между тем, конспекты играют одну из ключевых ролей в обучении, в силу следующих причин. Во-первых, студенты, ведущие конспект,

делают высказывания преподавателя зримо фиксируемыми. В конспекте отражено то, что делает преподаватель (причем в определенном аспекте: в конспект заносятся слова преподавателя, но даже они — не все), и отражено студентом. Благодаря конспекту образование приобретает характер материальной совместной деятельности. Во-вторых, конспект представляет собой ряд последовательных локальных записей. Это документ, который переходит с занятия на занятие и обеспечивает их последовательность как последовательность тематических ситуаций. В этом смысле он не генерализирует тематическую установку, а наоборот, сингуляризирует ее, делает каждое занятие локальной тематической единицей, носящей уникальный характер. В-третьих, конспект играет существенную роль в ситуации экзамена. Он может быть не только источником сведений, необходимых для ответа (как в случае его заучивания, так и в случае списывания), но и прямо влиять на оценку (некоторые преподаватели требуют от студентов предъявления собственноручного конспекта как доказательства присутствия на занятиях и осуществления учебной деятельности). Уже три перечисленных свойства (к которым можно добавить и другие) позволяют говорить о том, что конспект — не просто материальный носитель информации. Он играет гораздо более значимую роль в образовательных практиках, и эта роль вытекает из его специфических материальных качеств, которые в данном случае нельзя сводить исключительно к «первичным» качествам бумаги, на которой делаются записи. Материальность конспекта – это образовательная материальность, т. е. это тетрадь (либо блокнот, пачка листов и т. д.) по данному курсу и с данными записями, использующаяся конкретным образом (например, для ксерокопирования перед экзаменом). Его материальность неразрывно «вписана» в образование, и наоборот – материальность образования неразрывно «вписана» в конспект.

3) *Аудитория*. За редкими исключениями все занятия происходят в аудиториях. Каждая аудитория уникальна, поскольку а) обладает своим номером, б) расположена в определенном месте здания и в) имеет специфическую внутреннюю организацию. В то же время, три указанных свойства не являются «изначальными» свойствами аудитории «как она есть». Они конституируются в конкретных практиках. Например, номер аудитории является элементом практики ее нахождения (на первых порах) или «осведомленного» чтения расписания (когда студент или преподаватель, видя номер аудитории в расписании, знают, куда необходимо идти и в каких условиях будет проходить занятие). Точно так же внутренняя

организация аудитории – это не просто «объективные условия» обучения, к которым вынуждены приспособляться преподаватели и студенты. Аудитория упорядочивается. Студенты рассаживаются определенным образом (причем часто существует устоявшаяся схема рассадки, согласно которой каждый занимает «свое» место) с учетом размеров аудитории, расположения парт, расположения доски и преподавателя и пр. Преподаватель тоже занимает определенное место и некоторым образом использует доску (последовательно пишет на ней те или иные слова или цифры, стирает, подчеркивает и выделяет). То есть аудитория – это активное пространство, организующее специфическую ситуационную конфигурацию образовательной практики и организуемое ей. С другой стороны, аудитория – это место нахождения учебной группы. Зачастую факт учебного занятия тождествен факту нахождения в аудитории (как для студентов и преподавателей, которые рассматривают посещение занятий в качестве обязательного условия, так и для тех, кто хочет отыскать конкретную группу или конкретного человека), причем нахождения не просто каждого отдельного человека, а группы. Каждый отдельный студент находится в аудитории как часть учебной группы, т. е. аудитория обеспечивает (наравне с другими материальными аспектами) «группировку» студентов на каждом конкретном занятии.

4) *Расписание*. Следующей материальной составляющей образовательных практик, которую необходимо выделить, является расписание. В расписании указываются время занятий, аудитория, название курса и преподаватель, что позволяет говорить о специфической материальности образовательного времени. Это время имеет несколько измерений, определяемых расписанием. Во-первых, в расписании указывается непосредственное время занятий, их начало и окончание. Данное время не является астрономическим, поскольку, хотя в расписании и обозначается точное время, занятия практически никогда не начинаются и не заканчиваются именно тогда, когда «положено». Начало и конец занятий – это подвижные временные рамки, носящие образовательный характер. В частности, они используются для упорядочивания образовательных взаимодействий, например, когда студент опаздывает на занятия или когда по окончании занятия преподаватель резюмирует сказанное либо дает задание. Во-вторых, расписание позволяет определить продолжительность сегодняшних занятий, которые в данном случае рассматриваются как единое целое, как время нахождения в университете. Факт начала и окончания всех занятий релевантен для студентов и преподавателей. Наконец, в-третьих, в расписании

указывается последовательность занятий в течение недели. Таким образом, расписание упорядочивает образовательное время и одновременно испытывает на себе его влияние. Оно позволяет выделить каждое отдельное занятие как занятие локальное, но приобретающее локальный характер за счет существования расписания.

Помимо перечисленных существуют и другие материальные составляющие образовательных практик (например, ничего не было сказано о преподавателях). Кроме того, выделенные аспекты материальности требуют гораздо более тщательного изучения. Тем не менее, уже то первичное описание материальных составляющих образования, которое было предложено выше, демонстрирует, что материальность является не случайным обстоятельством и не неизбежной подосновой обучения, требующей переозначивания или переработки, а выступает принципом функционирования образования, которое, в случае признания ключевой роли в нем материальности, начинает осмысляться как принципиально ситуативная совместная деятельность, воплощенная не только в словах преподавателя или студента, но и в тех конкретных объектах, которые составляют часто игнорируемое «существо» образовательной практики. Исследование материальности образования невозможно без помещения в фокус внимания деятельности преподавателей и студентов (в аудитории и за ее пределами), наравне с деятельностью университетской администрации. При этом речь должна идти о том, как одно взаимосвязано с другим, а не о том, как одно подчиняет себе другое. Непосредственный образовательный процесс – это особая «практическая культура», которая не совпадает с ее идеальными описаниями (даже создаваемыми самими преподавателями и студентами) и без учета которой наше представление об университетском образовании будет искаженным.

Использованная литература

1. *Харре, Р.* Материальные объекты в социальных мирах / Р. Харре // Социология вещей; под ред. В. С. Вахштайна. – М.: Территория будущего, 2006.
2. *Ло, Дж.* Объекты и пространства / Дж. Ло // Социология вещей; под ред. В. С. Вахштайна. – М.: Территория будущего, 2006.
3. *Латур, Б.* Об интеробъективности / Б. Латур // Социология вещей; под ред. В. С. Вахштайна. – М.: Территория будущего, 2006.
4. *Scheffer, T.* On procedural discoursivation – or how local utterances are turned into binding facts / T. Scheffer // *Language & Communication*. – 2007. – Vol. 27, – № 1.
5. *Gibson, W.* Material culture and embodied action: sociological notes on the examination of musical instruments in jazz improvisation / W. Gibson // *Sociological Review*. – 2006. – Vol. 54, – № 1.

Дата поступления статьи в редакцию: 15.12.2007 г.