

М.А. Завадская

АКАДЕМИЧЕСКАЯ НЕУСПЕВАЕМОСТЬ КАК СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ПЕРСПЕКТИВЫ МИКРОСОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Статья посвящена вопросам применения микросоциологических подходов к исследованию феномена академической неуспеваемости в российских вузах. Автор опирается на предварительные результаты включенного наблюдения и на собственный педагогический опыт. Предпринимается попытка включить анализ повседневных практик в стенах университета в контекст текущих проблем высшего образования, в частности, проблемы академической неуспеваемости. Традиционно этот вопрос рассматривается сквозь призму агрегированных статистических показателей. Однако, на наш взгляд, изучение практик в стенах университета может вскрыть проблему со стороны реальных акторов, того, как коллективно осмысливаются действия акторами: студентами и преподавателями, и, наконец, каким образом «конструируется» такое явление, как академическая неуспеваемость.

Ключевые слова: микросоциологические подходы, академическая неуспеваемость, повседневные практики в университете, интерактивный ритуал.

Keywords: microsociology, academic failure, achievement, education, practices, interaction ritual.

Введение

Прежде чем приступить к основным аргументам статьи, автор хотел бы сделать несколько предварительных замечаний. Данная статья ни в коем случае не является результатом завершеного социологического исследования, а скорее попыткой концептуального осмысления собственной педагогической деятельности в качестве сотрудника одного из университетов Санкт-Петербурга. Автор не претендует на генерализацию и единственно возможную интерпретацию полученных данных, однако надеется, что рассуждения о проблеме академической неуспе-

ваемости в высшей школе и возможных методологических подходах к ее пониманию могут представлять интерес для читателя.

Изменения в системе российского высшего образования — участие в Болонском процессе, переход на образовательные стандарты нового поколения, введение ЕГЭ как основной формы вступительных испытаний и новых систем оценки знаний учащихся, безусловно, ведут не только к институциональной трансформации, но к трансформации повседневных практик внутри самих университетов — в деканатах, на заседаниях кафедр и методических объединений, во время чтения лекций и проведения семинаров и коллоквиумов. Академическая неуспеваемость, в свою очередь, традиционно является предметом пристального внимания исследователей в сфере социологии образования. Феномен академической неуспеваемости, безусловно, также подвержен изменениям в социуме. Разумеется, оценка успеваемости может осуществляться различными методами, с большей или меньшей степенью «объективности», строгости, в соответствии с отличающимися критериями, что, в свою очередь, варьирует в зависимости от характеристик самого образовательного учреждения, а также социально-экономической, демографической ситуации в целом. То, что в одном вузе является нормой, может быть поводом к отчислению в другом.

В данной статье автор предлагает взглянуть на академическую неуспеваемость не с точки зрения массивов количественных данных и дескриптивной статистики или зависимости социально-экономического статуса студента, мотивации к получению знаний и навыков и успехов студента на академическом поприще, а с точки зрения повседневных социальных практик, воспроизводимых изо дня в день на одной из кафедр петербургского университета. Автор исходит из методологической посылки о том, что социальный институт существует до тех пор, пока акторы его воспроизводят. Теория практик в сочетании с микросоциологическими методами в версии Ирвинга Гоффмана (Goffman 1961: 25–170; 1983: 1–17), Гарольда Гарфинкеля (Гарфинкель 2003: 3–25) и их последователей, на мой взгляд, могут дать несколько иное видение проблем образования и академической неуспеваемости в частности. Как преподаватели и студенты взаимодействуют в типовых ситуациях? Как конструируется феномен академической неуспеваемости в процессе воспроизводства образовательных практик? Этим вопросам и посвящена данная статья.

Основным эмпирическим материалом послужили записи, полученные в результате включенного наблюдения автора за осуществлением учебного процесса: практическими занятиями по английскому языку, приемом зачетов и экзаменов на кафедре иностранных языков, а также

процедурой приема академических задолженностей. Автор непосредственно вел занятия у семи групп студентов первого и второго курсов нескольких специальностей. Непосредственное участие автора в образовательном процессе, безусловно, может вызывать сомнения в «объективности» рассуждений. Однако такой подход вполне оправдан, если в качестве методологического идеала предполагается «понимание» объекта, а не «объяснение» в версии социологической феноменологии Альфреда Шюца. Разумеется, существует опасность превратиться из беспристрастного наблюдателя в «бессовестного интерпретатора», волюнтаристски приписывающего неверифицируемые смыслы участникам взаимодействий, однако выбранная концептуальная рамка все же требует соблюдения правил соотнесения наблюдаемых явлений (Вахштайн, Константиновский, Куракин 2008: 18–19), что отчасти оправдывает выбранный автором подход. Микросоциологические подходы к изучению студенческих классов неоднократно использовались в американских социологических и социально-антропологических исследованиях, однако среди российских специалистов не получили широкого распространения.

Первая часть статьи посвящена обзору основных социологических подходов к анализу феномена академической неуспеваемости в зарубежной и отечественной социологии. Затем будут рассмотрены возможности применения микросоциологических концептов к анализу сферы образования, в частности, теоретических разработок наследников Джорджа Герберта Мида и школы символического интеракционизма: «драматургический» подход Ирвинга Гофмана, этнометодология Гарольда Гарфинкеля, а также работы Харви Сакса и Дэвида Садноу. Заключительная часть статьи состоит из нескольких микросоциологических интерпретаций практик, связанных с академической неуспеваемостью.

Академическая неуспеваемость как социологический феномен: возможные подходы к анализу

Академическая неуспеваемость (*academic failure*) преимущественно рассматривалась и рассматривается в контексте насущных социальных проблем, напрямую связанных с социально-экономическим неравенством, доступом к высшему образованию и разными исходными компетентностями абитуриентов, определяющими их будущую способность успешно обучаться в учебном учреждении. Институт образования, в целом, с точки зрения структуры общества рассматривался с различной степенью оптимизма. Идея того, что институт массового образования способствует большей социальной мобильности населения, являясь своего рода социальным лифтом для менее обеспеченных членов сооб-

щества, конвенционально разделяема и по сей день. Как интерпретируется академическая неуспеваемость в терминах макросоциологических подходов?

Эмиль Дюркгейм высказал мысль о том, что образование — это базовый элемент органической солидарности современного общества, а Макс Вебер указывал на грамотность как средство доступа к механизмам политического контроля (Дюркгейм 1996; *Sociology of Education* 1998). Процесс усвоения норм и ценностей позволяет индивидам адаптироваться во взрослом сообществе и продолжать свою карьеру за пределами учебного заведения. Неомарксисты, напротив, утверждали, что система образования воспроизводит классовое неравенство, продолжая различного рода дискриминацию: классовую, расовую и гендерную. Дюркгеймианский оптимизм относительно образования как социального института в целом означает, что неуспеваемость — это тревожный показатель сбоя в усвоении и интернализации коллективных представлений, ценностей и норм, что чревато дезинтегративными последствиями и аномией. Напротив, в неомарксистской интерпретации академическая неуспеваемость не носит столь фатальный для социума характер и, в целом, этот феномен проблематизируется лишь в контексте дискриминационных практик со стороны администрации университета, прибегающей к пристрастной оценке знаний и навыков определенных групп студентов.

Талкотт Парсонс честно признал тот факт, что школьный рейтинг позволяет ранжировать учащихся в соответствии с их способностями исполнять ту или иную функцию в обществе. Действительно, каждая вакансия в иерархии социальных позиций должна быть заполнена соответствующими людьми. Те, кто был в верхней части рейтинга, имеет право претендовать на более высоко оплачиваемые и престижные позиции, в то время как академические аутсайдеры располагаются ниже по социальной лестнице (Parsons 1964: 130–154). Не последнюю роль в этом процессе играет ценность образования в той или иной семье. С точки зрения Парсонса, «неуспеваемость» выполняет социально полезную функцию ранжира, что несколько снижает градус драматичности этого феномена в прочтении Дюркгейма.

Таким образом, социально-экономический статус учащегося определяет успеваемость через нормы и ценности внутри его семьи, а также его занятости после школьных занятий. Если студент вынужден работать во внеучебное время, то на подготовку к занятиям у него заведомо меньше возможностей, что впоследствии также влияет на его успеваемость.

Если предыдущие подходы к изучению академической неуспеваемости можно обозначить как структуралистские, то Пьер Бурдьё пред-

принял попытку «вернуть» в модель «человека действующего». Интерпретация образования и успеваемости учащегося, в частности, базируются на идее о том, что объективные структуры определяют индивидуальные шансы человека через механизм габитуса, т. е. той точки, где индивид интернализирует эти самые структуры. Классовая позиция сама по себе не определяет жизненные шансы индивида, хотя и играет важную роль наряду с прочими факторами. В частности, успех студента из низшего класса в относительно элитарном учебном заведении зависит не столько от его экономического капитала, сколько от капитала культурного. Тот или иной тип культурного капитала воспроизводится в учебном заведении. Выходит, что от учащегося априори требуют тех знаний и практических навыков, которым его никогда не обучали. Поэтому студенты из менее привилегированных классов находятся в более уязвимом положении, т. к. им приходится приобретать новое культурное «бытие», расширять свой культурный капитал и использовать его как свой собственный (Бурдые 2007). Таким образом, академическая неуспеваемость во многом есть следствие неудачи усвоения студентом культурного капитала (практических навыков, опыта, который полагается как естественный) доминирующего в данном поле группы, т. е. легитимного в данном сообществе типа культурного капитала.

Одним из последователей Бурдые в области социологии образования на европейском континенте стал Бэйзил Бернштейн, который перенес основной акцент на языковые компетенции студентов как предпосылку успешного обучения. Его теория языковых кодов получила широкое развитие как в социологии образования, так и в лингвистике. Бернштейн указывает, что педагогические средства и аппарат (*pedagogical device*) являются причиной конструирования образовательного знания (*educational knowledge*). Ценные знания распределяются в обществе неравномерно (дистрибутивные правила). Затем они последовательно преобразуются в педагогический дискурс, педагогическое знание (правила реконтекстуализации) и комплекс образовательных стандартов (правила оценки) (Maton 2000: 79–98). Доминирующие социальные группы, находясь в привилегированном положении, могут использовать «ограниченный код» языка (*restricted code*), доступный только инсайдерам. Языковые компетенции являются своего рода частным случаем культурного капитала Бурдые.

Однако методологическим мейнстримом все же стало привлечение массивов статистических данных, фиксирующих число отчисленных, бросивших обучение и неуспевающих. Образцом, пожалуй, самого одиозного исследования в социологии образования является так называемый

мый «отчет Коулмена»*, опубликованный в 1966 г. по заказу департамента образования США и вызвавший волну дискуссий. На основании изучения успеваемости белых и черных студентов автор пришел к выводу, что социально-экономический статус гораздо важнее, чем предполагалось ранее, и что объемы подушевого финансирования школ** не являются определяющим фактором успеваемости учащихся. Афроамериканцы, чье положение в среднем было ниже, демонстрировали хорошие результаты лишь в том случае, когда белые ученики составляли большинство в классе. Вопреки расистским утверждениям различного толка, в этих случаях черные студенты с завидной регулярностью оказывались в верхней части рейтинга успеваемости (Kiviat 2000).

Помещая академическую неуспеваемость в российский контекст, необходимо делать существенные поправки на сдвиги в социальной структуре общества (Константиновский 2003; Шубкин 1979: 44). Если систему образования рассматривать как институт, уравнивающий жизненные шансы и предоставляющий возможности для дальнейшей успешной социализации, а оценку академической успеваемости как беспристрастный инструмент, то подобная «парсонсовская» диспозиция наблюдается лишь в более или менее престижных учебных заведениях. В реальности диплом о высшем образовании отнюдь не всегда гарантирует дальнейший рост экономического благополучия индивида, он скорее является пропуском на рынок труда, указывающим на минимально необходимые компетенции выпускника.

Возможности микросоциологических концептов: общие теоретические посылки

Что такое академическая неуспеваемость на микроуровне? Это повседневная жизнь университета, где в соответствии с расписанием проходят лекции и семинары. Преподаватель, руководствуясь теми или иными критериями, оценивает активность студентов (или ее отсутствие). Коллективные сущности воспроизводятся через конкретные повседневные действия людей. Академическая неуспеваемость выражается в появлении академических должников, которые стремятся ликвидировать свои долги посредством пересдач, посещения консультаций и дополнительных занятий. В свою очередь, преподаватель фиксирует текущие успехи студента в ведомости, которой он и руководствуется при оценке знаний должника.

* Отчет, подготовленный по заказу правительства США, выполнен под руководством известного социолога Джеймса Коулмена.

** Речь в основном идет о системе среднего образования.

Какие социологические концепты могли бы оказаться полезными для анализа повседневных практик в стенах университета? Понятия «социального ритуала», повседневных практик, «социальной «драматургии» и порядка взаимодействия оказываются весьма продуктивными для концептуального описания происходящего. Каждый из этих теоретических конструкторов заслуживает отдельного упоминания.

Ирвинг Гофман изящно развернул концепцию личности Дж. Г. Мида, указывая на то, что идентичность человека конструируется посредством его постоянной «сверки» с «обобщенным, значимым другим», олицетворяющим нормативные требования со стороны общества. То, как индивид мыслит себя в зеркале мнений других людей («зеркальное Я», Self), постоянно выполняет внутреннюю оценку действий или намерений индивида. В этой связи Гофман вводит метафору социальной драматургии, описывая ситуативные взаимодействия или повседневные практики, где эта оценка постоянно происходит.

Студенты и преподаватели в интерпретации И. Гофмана — это своего рода театральные **роли** (Гофман 2000), которые индивиды могут исполнять с большей или меньшей степенью виртуозности. Имеются в виду не «социальные роли» в понимании Парсонса, это в большей степени удачная метафора, призванная подчеркнуть взаимодействия лицом-к-лицу, строго ограниченные во времени и пространстве. Понятие роли вовсе не означает искусственность или лицемерие, эта метафора скорее призвана подчеркнуть разную степень «срастания» индивида и исполняемой им роли, причем зачастую театральная маска (или маски) становится неотделимой от человеческого лица (Гофман 2000: 49–53). По сути, конфигурация этих масок и образует идентичность человека. Студент и преподаватель — это одни из таких масок.

Ситуация пересдачи академического долга — это своего рода тест студента на его способность играть эту роль. С другой стороны, студент, будучи в заведомо уязвимом положении, будет иметь склонность искать в поведении преподавателя любые сигналы на несоответствующее поведение, *неточное исполнение роли*. В случае, если студенту удастся доказать некомпетентность преподавателя или указать на порочащие честь преподавателя факты, это дает ему дополнительные бонусы в спорной или конфликтной ситуации. Ситуация экзамена по большому счету тоже подразумевает подобные отношения, когда исполнение студентом его роли подвергается тесту на соответствие. Однако пересдача зачета или экзамена острее вычерчивает контуры ситуации, когда цена за неверное исполнение роли, потерю социального лица заведомо выше. В предельном случае студент может быть отчислен, преподаватель может быть уволен.

При этом критерии соответствия роли могут быть совершенно разными. Представления о том, каким должен быть студент, в частности, «успевающий» студент и преподаватель, существенно варьируют в зависимости от многих обстоятельств. Формально преподаватель руководствуется шкалой оценки различных навыков. Однако нередки ситуации, когда эта шкала существует либо в виде самых общих правил, либо детальные предписания для оценки знаний по ряду причин в полной мере не используются. На наш взгляд, это объясняется уровнем престижа статуса студента и преподавателя того или иного заведения, конкуренцией и наличием контроля над деятельностью преподавателя. Однако к этому сюжету вернемся чуть позже.

Следование педагогическим инструкциям вне зависимости от указанных выше параметров далеко не всегда представляется непроблематичным. Трудно не согласиться с тем, что при использовании той или иной нормы мы опираемся на контекст. Например, если студент не набрал полбалла до получения зачета, а мы знаем (по крайней мере, на основании наших представлений о студенте), что он усердно трудился, не спал ночей и потратил немалую сумму на занятия с репетитором, то мы, скорее всего, будем руководствоваться нормами здравого смысла и поставим студенту зачет. Особенно если отсутствует внешний мониторинг за нашими действиями. В некоторых ситуациях присутствие других преподавателей может не изменить итога нашего решения («зачем зверствовать?»). Более того, иногда мы можем не располагать этой информацией о студенте, но можем сделать вывод на основании его внешнего вида, поведения, прошлого взаимодействия с ним, что студенту стоит дать шанс. Таким образом, исполнение определенных ситуативных ролей (например, «старательный, но не очень способный студент»), которые являются, по сути, частью контекста (некоторые исследователи назвали бы это фоновыми практиками, т. е. такими практиками, которые не являются центральными и не проблематизируются нами в повседневной жизни, являясь частью рутины) (Волков, Хархордин 2008: 18–22). Применение каждого правила контекстуально по своей природе, а вовсе не по причине недобросовестности преподавателя (хотя этот вариант не исключен).

Единицами анализа взаимодействий (интеракций) являются не индивиды сами по себе и даже не социальные группы, которые принято считать относительно устойчивыми образованиями, речь скорее идет о тех или иных ситуативных конфигурациях акторов, ограниченных во времени и пространстве и взаимодействующих непосредственным образом (Goffman 1983: 7). Так, академическая неуспеваемость складывается и воспроизводится в нескольких возможных типовых «фигураци-

ях»: 1) очередь должников, ожидающих консультации с преподавателем (студенты); 2) пересдача долга тет-а-тет или пересдача зачета/экзамена группой (студент(ы) — преподаватель(и)); 3) заседание кафедры, где в том числе обсуждаются вопросы успеваемости, правила работы с должниками и т. д. (преподаватели).

Пересдачу академического долга можно рассматривать как **«интерактивный ритуал»** (Collins 2005), в отправлении которого принимают участие студенты и преподаватели. Правила отправления «ритуала» регламентируются как нормативными предписаниями, так и неформальными смыслами, выработанными среди преподавателей и студентов. Способ интерпретации — это способ организации ситуации. Ритуал — это своего рода социальная форма, конституирующая то, как должна происходить интеракция. В процессе пересдачи коллективные смыслы продолжают воспроизводиться. Термин «ритуал» представляется удачным в том смысле, что позволяет пересдачу рассматривать не только в ракурсе проверки академических знаний студента, но и с позиций соблюдения негласного этикета, исполнения ролей и «фоновых» практик. При этом соотношение «содержательного» или объективного компонента и «ритуального» или «субъективного» неоднозначно. Строго говоря, сторонники этнометодологического подхода укажут на то, что следование инструкциям, применение правила вне контекста представляется весьма проблематичным, а то и вовсе невозможным (принципиальная невозможность замены индексичных выражений объективными). Гофмана в большей степени интересуют моральные основания осуществления ритуальных практик, а Гарфинкеля — каким образом это происходит. По его мнению, участники в большей степени руководствуются не столько предписаниями и правилами, сколько некими априорными суждениями или повседневными соображениями типа «и так далее», «пока что-то не изменится», «не стоит на этом останавливаться» и «сойдет» (*factum valet*, когда действие, запрещенное правилом, считается корректным, коль скоро оно совершено) (Гарфинкель 2003: 16). Вероятно, что и процедура оценки успеваемости реализуется аналогичным образом.

Современные «интерактивные ритуалы», нормы этикета, предписывающие контроль над эмоциями и аффектами, формулы почтительного обращения с контрагентом, блестяще описанные Норбертом Элиасом, а затем и Ирвингом Гофманом, имеют определенные **пространственные и временные характеристики**. Организация пространства ритуала имеет немаловажное значение, т. к. помогает участникам определить ситуацию надлежащим образом. Пересдача долга осуществляется не в коридоре или на улице, а на кафедре либо в классной комнате, где позиции

четко пространственно обозначены. Гофман называет это «передним планом» или «декорациями», в которых происходит действие. Очередь из должников образуется в коридоре перед дверьми, что придает несколько иной антураж происходящему. Временные аспекты подобных взаимодействий с особой тщательностью исследовались этнометодологами (Sacks 1972: 280–293, Sudnow 1972: 258–279). Пересдача также имеет свои темпоральные характеристики. К примеру, время, отведенное на написание контрольной работы, теста или на обдумывание ответа на вопрос.

Нарушение этих ритуалов ведет к ситуациям замешательства и непонимания, а иногда и гнева. Например, этнометодологические эксперименты в одном из минских университетов, произведенные не так давно над студентами-психологами, продемонстрировали, что «действия, совершаемые студентами в рамках учебной ситуации, выстраиваются последними как действия-совершаемые-для-преподавателя». Преподаватель вместо текста Выготского выдала студентам для анализа текст с названием «Посмотрел фильм “12 обезьян” с Брюсом Уиллисом», что вызвало целый спектр реакций со стороны студентов вплоть до агрессии. «Это означает, что последовательности действий на занятиях осуществляются так, чтобы оказаться опознаваемыми со стороны преподавателя именно как действия учебные <...> они при этом осуществляются надлежащим образом применительно к решаемым на текущем занятии “учебным целям” или “заданиям”, “данным” преподавателем; а также, что они оцениваются преподавателем по критерию эффективности именно такого способа исполнения. Демонстрация взаимопонимания достигается путем производства эффектов согласия/несогласия, где признать нечто в качестве взаимно разделяемого и понятного означает показать, что разделяется тот способ, посредством которого это нечто высказывается» (Тягунова 2006: 129–146).

Рассмотрим воспроизводство академической неуспеваемости сквозь призму ситуативных идентичностей, ролей, коллективных смыслов, вырабатываемых и воспроизводящихся через образовательные интерактивные ритуалы. Отмечу, что под воспроизводством подразумевается не умышленное стремление к увеличению числа должников и, как следствие, отчисленных, пополнивших армейские ряды, а воспроизводство повседневных практик, где господствуют представления о нормальности и здравом смысле.

Должник как ступень в нисходящей «карьере» студента

Для удобства описания академической неуспеваемости воспользуемся метафорой «карьеры», заимствованной у Гофмана. Гофман приме-

нял этот термин для описания процесса становления индивида пациентом в психиатрической лечебницы, деля ее на три этапа: до-амбулаторный, соответственно, «бытие» пациентом и затем постамбулаторный (Goffman 1961: 127–130). В результате этого процесса индивид лишался одной, «неправильной» идентичности, и, как полагается, должен приобрести другую, соответствующую представлениям общества о «нормальности». Университет не является в полной мере «тотальным» институтом» (редко когда студентом становятся принудительно), перемазывающим «социальные Я», однако трудно поспорить с тем фактом, что он оказывает воздействие на взаимные представления. Недаром университет в системе образования указывается как институт профессиональной социализации, а, по мнению ряда российских исследователей, он является «институтом поздней социализации», продолжением старших классов средней школы (Плюснин 2007: 276–292). Отличие университета от тотальных институтов состоит в том, что абитуриенты сами демонстрируют желание стать студентом посредством подачи заявления и прохождения вступительных испытаний. «До-амбулаторной» стадией является статус абитуриента, затем индивиду присваивается статус студента, а вот статус должника или неуспевающего является своего рода «транзитом с открытым финалом», который может завершиться потерей статуса студента или восстановлением доброго имени.

Должником становятся в результате невыполнения формальных требований успеваемости: посещения занятий, работы на практических занятиях, выполнения домашних заданий и, наконец, сдачи устного зачета и грамматического теста. «Правила игры» оглашаются заранее, равно как и критерии оценки работы. На основании наблюдений и некоторых интроспективных размышлений у преподавателя формируется представление о каждой из его групп. Впервые увидев группу, преподаватель склонен давать ей некоторые общие характеристики, которые высказываются после вводной лекции: *«хорошая группа, сообразительные, и даже помнят инфинитивные конструкции!»*, *«у меня наоборот какие-то вялые, отсутствующие лица... как я их только ни развлекала, все без толку»*.

Эти представления в процессе работы постоянно корректируются. Несмотря на одинаковые стандарты оценки и учебные программы, эти критерии от группы к группе существенно варьируют, говорящие при этом руководствуются больше здравым смыслом, нежели нормативами: *«Этих я даже не прошу делать последнее задание контрольной, так как все равно не напишут»*, *«я обычно не устраиваю занятий в форме дискуссий ... но если твои [обращается к коллеге] могут, то почему бы и нет»*, *«ну если вся группа не знает, что такое Present Simple, что, мне их теперь всех не аттестовывать?»*

Таким образом, должники от каждой группы к концу семестра с точки зрения своих компетентностей образуют весьма разнородную массу. Большинство студентов стремятся «закрыть» свои долги в течение семестра. Как правило, отставшие по ряду причин, но относительно дисциплинированные студенты получают зачет в срок, т. к. присвоение «метки» должник ставит под сомнение качество исполнения роли индивидом. Если отождествление с ролью сильно и статус студента значим, то типичными вербальными реакциями выглядят следующим образом: *«Вы знаете, я первый раз вот... опрофанился. Когда это можно будет передать?»*, *«Да сама не знаю, как такие глупые ляпы наделала!»*, *«Я болела тогда... наверное, плохо соображала»*. (Высказывания студента и студентки 1 и 2 курсов после результатов контрольной работы).

При этом характерны извиняющиеся интонации, неловкость и самоирония. Реже встречаются агрессивные реакции, выливающиеся в требования перепроверить работу в присутствии студента: *«Нет, Вы знаете, я просто не могла так плохо написать»*, *«Покажите мне мои ошибки!»*, *«Вы нам не рассказывали эту тему!»* и т. д.

Студенты старших курсов относятся к академическим долгам с меньшей долей трепета и благоговения, однако, наученные опытом предыдущих сессий, из прагматических соображений пытаются избавиться от «хвостов», дабы избежать неприятного ритуала пересдачи. Конец семестра характеризуется единовременным наплывом должников из разных групп (о которых у преподавателя разные представления), и в результате недифференцированной работы складывается некая «новая средняя», относительно которой преподаватель ставит или не ставит зачет студенту. Как правило, преподаватель вновь руководствуется здравым смыслом и контекстом при определении соответствия индивида роли студента.

Репетиция ролей

Хорошим описанием можно считать такое описание, по которому можно составить практическое руководство к действию и следуя которому можно быть принятым в том или ином сообществе, не рискуя быть раскрытым. Подобного рода инструкции требуются не только внедряющимся в специфические социальные группы социологам или шпионам, но и студентам.

«Контактная» интерактивная социальная единица образуется на лестнице перед кафедральным кабинетом. Бывалые должники делятся опытом предыдущих успешных или не очень попыток, дают советы и рекомендации о том, как нужно себя вести с тем или иным преподавателем при пересдаче. Студенты обмениваются информацией о том, кто,

что и кому сдает и в который раз. В рамках данной неформальной ситуативной единицы интеракции бывалые должники пользуются особым почетом и уважением как располагающие максимальной информацией о будущих контрагентах (однако не сумевших ее использовать результативно): *«Ты, главное, заходи тогда, когда никого нет на кафедре [кроме преподавателя — авт.]. Она тебя не будет мурыжить». «Да там все просто. Тупо садишься и пишешь диктант. Если с первого раза пишешь, остальное не спросят. Главное не тупить и быстренько написать». «Короче, в куртке только не заходи! А то выгонят, и не сдашь...»*

Что примечательно, большая часть рекомендаций относится к контекстуальным характеристикам будущей встречи, соблюдению негласного этикета. Гораздо меньшая доля рекомендаций относится к вопросам английской грамматики или лексики. Самая «гофмановская» рекомендация была дана девушкой со второго курса и заключалась в том, чтобы взять с собой толстый англо-русский словарь метеорологических терминов.

По другую сторону баррикад находятся преподаватели, которые также обсуждают, как необходимо вести себя с должниками. «Официальная» линия обозначается на заседаниях кафедры. Более частные вопросы, как правило, связанные с затруднениями оценки студента (проблема рассуждений *ad hoc*), обсуждаются в неформальной обстановке: *«— Что делать, если у него вот все задания худо-бедно выполнены, но грамматика неуверенно как-то... вроде есть половина, но явно наугад? — Это экономисты? — Да, продолжающие.— Ну, так и ставьте тройку. Это еще ничего. Там и не такие встречаются [разговор нового сотрудника кафедры с более опытной коллегой]. «Тут главное сильно не цепляться. Если чувствуешь, что есть понимание, то и ладно». «Ты только смотри, чтоб вели себя прилично. Никакой верхней одежды, разговоров. Их главное с самого начала запугать, пару раз не зачесть диктант. Потом будут как шелковые, ходить на все пары».*

Прежде чем проверить перевод незнакомой студентки, преподаватель уточняет курс и специальность, а затем интересуется ее успехами у коллег. Что примечательно, большинство сотрудников с неохотой принимает долги у «чужих» студентов (как и «отдает» своих студентов другим), не только из-за временных затрат, но и мотивируя тем, что *«вы ведь их не знаете!»*. То есть преподаватель реконструирует контекст и выносит то или иное решение.

Помимо методических моментов, значимая часть инструктажа состоит в том, чтобы преподаватель поддерживал «моральный облик» кафедры дисциплиной, качеством лекций и строгостью. Со слов старших сотрудников, кафедра выполняет функцию *«печени»* университета, по-

этому требование соблюдать нормы приличия в высшем учебном заведении — обязанность в том числе и преподавателя английского языка («если уж не английский язык, то хоть пускай ведут себя как люди»). Преподаватель в той или иной степени стоит на страже существующего порядка.

Пересдача как «ритуал»

Интерактивный ритуал, как пишет Гофман, связан с социальными структурами или, если угодно, с макропорядком. «Поскольку агентов социальных организаций любого масштаба можно убеждать, обманывать, лгательно превозносить, запугивать или влиять на них другими способами, доступными только в контактах лицом к лицу, постольку и здесь тоже наш порядок взаимодействия прямо затрагивает макроскопические образования» (Goffman 1983: 8). «Впечатление» от взаимодействия с другими субъектами может непосредственным образом влиять на жизненные шансы.

Пересдача долга или предельный случай — пересдача экзамена с комиссией — это и есть те самые ситуации, которые в своей совокупности составляют академическую неуспеваемость как статистический феномен.

Прием академического долга у должников — весьма специфический ритуал. По большому счету — это механизм, позволяющий студенту доказать его соответствие своему статусу. При этом не всегда посредством демонстрации прироста академических знаний. Как правило, должниками становятся студенты, имеющие дисциплинарные нарекания со стороны преподавателя («он не посетил ни одного занятия», «он(а) ни разу не принес учебника», «его поведение было просто возмутительным и мне пришлось его удалить из аудитории»). Поэтому пересдачу можно рассматривать не только как тест знаний, но и тест на «цивилизованность» в понимании Н. Элиаса.

Если пересдача проходит в форме написания теста, то студент отсаживается за отдельный стол, в его распоряжении остаются лишь ручка и листок бумаги. Преподаватель или члены комиссии строго фиксируют время написания, а также контролируют то, как пишет тест студент. Дэвид Садноу и Харви Сакс широко использовали понятие «видимости» или «явления» (appearances), т. е. того, как должно *выглядеть* то или иное действие, чтобы его можно было каким-либо очевидным образом идентифицировать. Написание контрольной работы подразумевает «видимость» сосредоточенного или задумчивого лица, делания записей в черновике и избегания пересечения взглядом с экзаменатором. У преподавателя есть представление о том, что и как должен делать студент,

пересдающий экзамен. Подобное же представление имеется и у студента. Остальные детали — как оценивать *этого конкретного студента*, как вести себя *с этим конкретным преподавателем* — формируются из контекста и слухов, знаний, рассказов, сопровождающих повседневные практики в университете.

Гофман не был склонен отождествлять «интерактивные ритуалы» с инструкциями и правилами, выделяя отдельную категорию «церемоний». Тем не менее, на мой взгляд, применительно к учебной ситуации можно совместить эти два понятия. Тем более что сам Гофман в качестве единицы анализа выделял группы, взаимодействующие в соответствии с тем или иным ритуалом. Правила этикета, нормы и предписания исполнения ритуала вкупе с контекстом позволяют квалифицировать «впечатление» от исполнения должником роли студента не в меньшей степени, чем результаты теста.

Вместо заключения

Естественно, что наблюдения в подобном виде являются не больше чем «примеркой» микросоциологии к повседневным практикам среднестатистического университета. Однако описание воспроизводства академической неуспеваемости может иметь значение и при помещении в мейнстрим социологических исследований российского образования.

Ирония ситуации такова, что многие вузы страдают из-за недобора студентов и крайне не заинтересованы в отчислениях, тем более в условиях последствий демографического спада, произошедшего в 1990-е гг.. Трудно спорить с тем фактом, что это воздействует и на повседневный порядок жизни государственной высшей школы.

Хрупкий баланс между необходимостью постоянного мониторинга успеваемости студентов, результатом которого всегда будут аутсайдеры или должники, и сохранением студентов как ресурса создают причудливые сочетания практик. Вероятность того, что путь от должника до исключенного будет пройден на практике, достаточно мала. Чтобы сохранить «лицо» университета, проставить всем желающим зачеты автоматически не представляется возможным, поэтому необходима процедура «внутреннего воспитания». Студент и преподаватель, играя свои роли, в редких случаях доводят ситуацию до ее логического конца. Вероятно, *нормальным, привычным и разумным* является череда интерактивных ритуалов сдачи долгов, а отчисление — исключительным событием, нарушающим некий *нормальный порядок вещей*. Самой распространенной причиной отчисления является просто добровольный отказ индивида от участия в «постановке» под названием «учеба в университете», а вовсе не его академические неудачи. В связи с этим симптоматичен

следующий диалог. На одно из предупреждений преподавателя о том, что существует ограниченное число попыток ликвидировать задолженность по предмету, в ответ раздалась реплика: «*Не стоит переживать, из этого университета сложно отчислиться!*». На мой взгляд, довольно точно звучит название одной из статей «Присутствовать, а не учиться», резюмирующее преобладание социализирующей функции высшего образования (подобно школе) по отношению к собственно профессионализации (Плюснин 2007: 276). В этом ракурсе академическая неуспеваемость приобретает еще более загадочный оттенок. Должники существуют на грани «бытия» и «не-бытия» студентом, что образует своего рода стигматизированную группу в рамках университета и поддерживающую, и разрушающую жизнь университета.

Литература

Бурдые П. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.

Вахштайн В.С., Константиновский Д.Л., Куракин Д.Ю. Социологические исследования в образовании: от метафоры к интерпретации // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 18–19.

Волков В., Хархордин О. Теория практик. СПб.: Изд-во ЕУ в СПб., 2008.

Гарфинкель Г. Что такое этнометодология? // Социологическое обозрение. 2003. № 3 (4). С. 3–25.

Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М.: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2000.

Дюркгейм Э. Социология образования: Пер. с фр. Т.Г. Астаховой. М.: ИНТОР, 1996.

Константиновский Д.Л. Трансформационное поведение молодежи в сфере образования // II Всероссийский социологический конгресс (Москва, 30 сентября — 2 октября 2003 г.). Доклады. [<http://lib.socio.msu.ru>] Дата доступа: 24.12.2010.

Плюснин Ю.М. Присутствовать, а не учиться. Троечники и отличники в наших университетах // Вопросы образования. 2007. С. 276–292.

Сафонова Т. Элементарные формы повседневной жизни: этнометодологическая реанимация теории практик Эмиля Дюркгейма / Доклад в Центре независимых социологических исследований (ЦНСИ) 21 марта 2006 г. [http://www.cisr.ru/news_34.html].

Тягунова Т.В. «Воспринимаемая нормальность» учебных ситуаций // Социологический журнал. 2006. № 1–2. С. 129–146.

Шубкин В.Н. Начало пути. М.: Молодая гвардия, 1979.

Элиас Н. О процессе цивилизации. Т. 1–2. М.: Гуманитарная академия, 2001.

Collins R. The Sociology of Almost Everything. Four Questions to Randall Collins about Interaction Ritual Chains // Canadian Journal of Sociology. January-February 2005. [<http://www.cjsonline.ca/reviews/interactionritual.html>] Дата доступа: 10.03.2011.

Goffman E. The Interaction Order // American Sociological Review. 1983. No. 48. Pp. 1–17.

Goffman E. The Moral Career of the Mental Patient // Goffman E. Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates. New York, 1961. Pp. 25–170.

Kiviat B.J. The Social Side of Schooling // Johns Hopkins Magazine. 2000. April. [<http://www.jhu.edu/~jhumag/0400web/18.html>] Дата доступа: 19.12.2010.

Maton K. Recovering pedagogic discourse: A Bernsteinian approach to the sociology of educational knowledge // Linguistics & Education. 2000. No. 11. Vol. 1. Pp. 79–98.

Sociology of Education / A Dictionary of Sociology / Ed. G. Marshall. Oxford University Press, 1998.

Parsons T. School Class as a Social System / Parsons T. Social Structure and Personality. London, 1964. Pp. 130–154.

Sacks H. Notes on Police Assessment of Moral Character / Studies in Social Interaction / Ed. D. Sudnow. New York, 1972. Pp. 280–293.

Sudnow D. Temporal Parameters of Interpersonal Observation / Studies in Social Interaction / Ed. D. Sudnow. New York, 1972. Pp. 258–279.