

Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик

Павел Сергоманов, Михаил Мальцев, Надежда Бысик, Вадим Бекетов, Рустам Байбурин

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2022 г.

Сергоманов Павел Аркадьевич — кандидат психологических наук, руководитель «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование», Адрес: 123242 Москва, ул. Зоологическая, 1, стр. 1. E-mail: p.sergomanov@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0840-0474> (контактное лицо для переписки)

Мальцев Михаил Алексеевич — эксперт-аналитик «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование», аспирант кафедры анализа социальных институтов НИУ ВШЭ. E-mail: m.maltsev@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7650-0293>

Бысик Надежда Викторовна — исследователь «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование». E-mail: n.bysik@sbereducation.ru

Бекетов Вадим Юрьевич — менеджер-аналитик «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование». E-mail: v.beketov@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2397-0301>

Байбурин Рустам Фаильевич — старший аналитик «Академической лаборатории», ООО «СберОбразование», заместитель директора Лицея НИУ ВШЭ. E-mail: r.baiburin@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4388-6513>

Аннотация

Авторы предлагают рассмотреть результативные учительские практики, т.е. практики, способствующие академической успеваемости и благополучию учеников, в их социальной проекции. В отличие от традиционных оценок педагогического мастерства с точки зрения соответствия нормам и профессиональным стандартам, в статье представлено социологическое измерение работы учителя: исследование сфокусировано на том, как устроена социальная ткань урока, какие практики задействуют учителя для повышения результатов учащихся, каким образом организуют класс как социальную общность. Материалом для анализа результативных учительских практик стали сплошные видеозаписи уроков ($N = 74$), проведенных 11 учителями в 5–8-х классах четырех неселективных академически успешных общеобразовательных школ в региональных центрах России. В качестве метода анализа данных используется критический дискурс-анализ в версии Н. Фэркло, предполагающий разделение коммуникативного события на лингвистический, дискурсивный и социальный уровни. Характеристиками результативной учительской практики на лингвистическом уровне является использование маркеров контроля и заботы, а также переключение режимов атрибуции ответственности («я»/«мы»/«ты»/«вы»). На дискурсивном уровне констатируется: а) обращение к метафорам и системам оценки учеников, регулирующим ситуационный контекст; б) обозначение символических границ урока, нормализующее учебный процесс — проведение демаркационных линий между уроком и всем, что происходит за его пределами. Анализ результа-

тивных учительских практик на социальном уровне приводит авторов к выводу, что существенной частью и условием результативности является контроль структурной целостности урока. Результаты статьи могут быть использованы в программах профессионального развития учителей.

Ключевые слова социология школьной жизни, школа, этнографические методы в исследовании образования, результативные учительские практики, дискурс-анализ.

Для цитирования Сергоманов П.А., Мальцев М.А., Бысик Н.В., Бекетов В.Ю., Байбурун Р.Ф. (2023) Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 191–218. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>

Sociology of the Lesson: Discourse Organization of Successful Teaching Practices

Pavel Sergomanov, Mikhail Maltsev,
Nadezhda Bysik, Vadim Beketov, Rustam Baiburin

Pavel A. Sergomanov — PhD in Psychology, Head of the Academic Laboratory, SberEducation. Address: Bld. 1, Zoologicheskaya Str., Moscow 123242, Russian Federation. E-mail: p.sergomanov@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0840-0474> (corresponding author).

Mikhail A. Maltsev — Expert-Analyst at Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: m.maltsev@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7650-0293>

Nadezhda V. Bysik — Researcher at Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: n.bysik@sbereducation.ru

Vadim Yu. Beketov — Manager-Analyst at Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: v.beketov@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2397-0301>

Rustam F. Baiburin — Senior Analyst at Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: r.baiburin@sbereducation.ru, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4388-6513>

Abstract In this article, we analyze successful teaching practices (practices that ensure students' academic progress and well-being) in their social projection, using videos of the lessons as the material for analysis. Unlike traditional assessments of pedagogical skills (compliance with norms and professional standards), the article focuses on the sociological dimension of a teacher's work — how the social aspect of the lesson is arranged, what practices teachers use to improve student results, how the class is organized as a social community. We recorded videos of lessons ($N = 74$) conducted by 11 teachers in the 5th-8th grades in 4 non-selective academically successful secondary schools in 3 regional centers of Russia. We used it as the material for the analysis of successful teaching practices. To analyze the data, we used critical converse analyses in the vein of Norman Fairclough, which involves the division of a communicative event into linguistic, processing and social levels. Successful teaching practice at the linguistic level can be characterized by the use of markers of control and care, as well as switching modes of responsibility attribution («I»/«We»/«You»/«you»). At the processing level, the following is stated: a) the use of metaphors and student assessment systems that regulate the situational context; b) labeling the symbolic boundaries of the lesson, which normalizes the educational process. At the social level, we conclude that one of the main conditions for the success of teacher practices is the control over the

structural integrity of the lesson. The results of the article can be used in professional development programs for teachers.

Keywords sociology of school life, school, ethnographic methods in education studies, successful teaching practices, discourse analysis.

For citing Sergomanov P.A., Maltsev M.A., Bysik N.V., Beketov V.Yu., Baiburin R.F. (2023) *Sotsiologiya uroka: diskursivnaya organizatsiya rezul'tativnykh uchitel'skikh praktik* [Sociology of the Lesson: Discourse Organization of Successful Teaching Practices]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 191–218. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>

Что именно делает учитель, добивающийся результатов в обычной, неселективной школе? Что происходит у него на уроках каждый день? Такой вопрос покажется странным, поскольку практически каждый человек знает о школе и уроках не понаслышке. Однако, отвечая на него в исследовательском ключе, мы обнаруживаем целый ряд проблем и методологических сложностей как документирования учительского поведения, так и его объяснения.

Целью нашего исследования является, во-первых, описание подхода к изучению результативных учительских практик при этнографическом наблюдении, в том числе для развития перспектив автоматизации наблюдения и анализа дискурса; во-вторых, описание поведения, прежде всего речевого, учителей, реализующих результативные практики¹, в формате «как есть»; в-третьих, описание социальных паттернов, механизмов и моделей работы результативного учителя как способов реализации индивидуальных предпочтений отдельных учителей.

При обилии нормативных и нормативно-методических предписаний, регулирующих преподавание в школе, в академической литературе совсем мало этнографических, «натурных» описаний того, что происходит в действительности. В зоне внимания исследователей критически мало задокументированных историй, экспозиций эмпирического поведения результативного учителя. Что делает учитель, находясь в классе, взаимодействуя с учениками и добиваясь результатов? Как выглядит его работа не столько с точки зрения методики преподавания, сколько в рамке социальной организации, в частности в ее дискурсивной проекции? Какие поведенческие паттерны, свойственные учителю, позволяют поддерживать класс как социальную общность? Эти вопросы мы поднимаем в статье.

Доступ к эмпирической реальности преподавания серьезно ограничен для внешнего наблюдателя. Урок остается закры-

¹ Термин «результативный учитель» далее обозначает «учителя, реализующего результативные практики».

тым пространством из-за этических, нормативных и исследовательских барьеров. Повседневность урока также «закрывается» из-за чувствительности самой темы для участников образовательных отношений — учителей, учеников, родителей, администрации школ. Кроме того, внешний наблюдатель часто истолковывает происходящее в своих целях, которые учитель может и не разделять.

Мы знаем немало так называемых лучших практик преподавания, которые определяются критериями «выявления лучших» на различных конкурсах, состязаниях, оценочных сессиях. Изучая «лучшее», наблюдатель сталкивается с парадной стороной обучения, в то время как повседневная практика во многом остается за кадром. Так же и в школе, где «открытые уроки» могут сильно отличаться от обычных. При этом очевидно, что именно повседневные занятия определяют академические результаты. Для того чтобы понять их происхождение, нам необходимо брать во внимание весь предшествующий процесс, а не только его «лучшие» фрагменты, подготовленные напоказ.

Преподавание в школе может рассматриваться и интерпретироваться в самых разных аспектах: методическом, психологическом, лингвистическом, социологическом и т.д. Кроме того, дисциплинарная организация науки и доминирующие теоретические рамки, научные школы и объяснительные модели подталкивают нас к тому, чтобы занять ту или иную точку зрения.

В настоящей статье, опираясь на сплошные видеозаписи занятий в школе, мы предлагаем сфокусироваться на документировании повседневности уроков результативных учителей и социологической интерпретации их работы — на том, как устроена социальная ткань урока, какие практики задействуют учителя для повышения результатов учащихся и каким образом организуют класс как социальную общность.

В академической литературе представлены несколько подходов к определению понятия результативности. А.Л. Семенов выделяет четыре возможные трактовки образовательных результатов и результативного преподавания: а) значимость результатов для деятельности обучающихся и выпускников; б) индивидуализация целей, которые, будучи выбранными, запланированными и достигнутыми, становятся результатами; в) персонализация обучения; г) оптимизация ресурсов — времени, энергии, мотивации и проч. [Семенов, 2020. С. 592].

В рамках данной статьи мы придерживаемся первой трактовки, операционально определяя результативность как устойчивую направленность учителя на достижение формальных академических результатов при сохранении благополучия [Сергоманов, Бысик, 2022]. То есть результативная практика преподавания (результативная учительская практика) — это та-

кая практика, которая способствует устойчивой академической успеваемости и благополучию детей. По этой логике результативность учеников является прямым следствием реализуемого учителем преподавания: его методических, социальных и других установок.

Результативность и благополучие поддаются измерению. Существует множество методик, измеряющих образовательные результаты и достижения учащихся: экспертные оценки, различные метрики компетентности, мягких навыков, грамотности, формальные экзамены, оценка текущей успеваемости и т.д. [Федерякин, Ларина, Карданова, 2021; Авдеева, Уваров, Тарасова, 2022; Канонир, Угланова, Куликова, 2022]. Нам важно показать, как именно результаты обеспечиваются на практике — в живой школьной среде.

1. Контекст исследования: этнография школьной жизни и изучение учительского поведения

Академическую литературу, в которой обнаруживаются содержательные и методологические пересечения с настоящей работой, можно разделить на несколько направлений.

Первое направление характеризуется глубокой этнографической ориентацией, непосредственным и длительным наблюдением за «здесь и сейчас» жизни школы. Этнография как метод изучения школьной жизни в целом может реализовываться во многих тематических фокусах, в зависимости от сюжетов, которым отдает предпочтение исследователь.

Одна из самых ранних работ, выполненных в ключе длительного (клинического) наблюдения за поведением детей и направленных на раскрытие своеобразия и уникальности логики детского поведения, — это исследование Ж. Пиаже «Речь и мышление ребенка» [Пиаже, 2008]. Разнообразное и длительное наблюдение в естественных и создаваемых ситуациях с использованием техник, которые сегодня назвали бы этнографическими, стало эмпирической основой теории стадийности детского развития.

Д. Суэйн в течение девяти месяцев изучал три начальные школы, концентрируясь на том, как складываются модели маскулинности у мальчиков в возрасте 10–11 лет [Swain, 2006]. Он использовал наблюдение, групповые интервью и ведение полевых заметок, а сам текст исследования сопровождается рефлексией относительно места исследователя (в случае Суэйна — преподавателя в прошлом) и его отношений с объектом наблюдения.

Впечатляющие работы с применением этнографических техник и обсуждением неявных процессов взросления представлены в отечественной академической литературе. Изданная в 1967 г. работа Д.Б. Эльконина и Т.В. Драгуновой «Воз-

растные и индивидуальные особенности младших классов» посвящена возникновению «чувства взрослости», возрастному переходу учащихся 5-х классов в московских школах [Эльконин, Драгунова, 1967]. В 2017 г. исследование было повторено К. Поливановой, А. Бочавер и А. Нисской, а его результаты сопоставлены с версией 1967 г. [Поливанова, Бочавер, Нисская, 2017]. В основу обеих работ легло наблюдение за московскими школьниками в их привычной среде. Сопоставление процессов взросления «тогда» и «сейчас» позволило, кроме онтогенетического, ввести еще и сравнительно-историческое измерение взросления детей.

«Жизнь в классе» Ф. Джексона — классическое исследование с использованием этнографической оптики. Руководствуясь принципом «просто внимательно наблюдать и пытаться осмыслить то, что видишь», Ф. Джексон не только рассказал о том, что происходит в классах американской начальной школы, но и предложил полномасштабное описание самой школьной жизни, основанное как на наблюдении, так и на рефлексии преподавателей [Джексон, 2016]. Он показал, что школа — это институт, состоящий из множества деталей, которые скрыты за ширмой обыденности и здравого смысла.

Второе направление иллюстрирует возможности наблюдения за работой учителя с последующей рефлексией увиденного для решения задач соответствия принятой норме. Оно предполагает анализ учебного занятия и, соответственно, учительского мастерства как в реальном времени, так и с помощью записи урока на видео с последующей передачей на экспертную оценку. Роль экспертов могут брать на себя и другие учителя. Задача экспертов состоит в том, чтобы установить степень соответствия норме — данной заранее или выработанной в процессе анализа (например, оценка соответствия замыслу). Такое наблюдение позволяет оценить уровень профессиональной компетентности учителя, его сильные и слабые стороны, определить зоны роста [Ахметзянова, 2020, Айгунова и др., 2018; Dudley, 2013; Jansen, Knippels, van Joolingen, 2021].

В педагогической практике наблюдателем на уроке чаще всего становится не исследователь, а методист, наставник или завуч. Задача такого наблюдения — проанализировать соответствие урока тем или иным заданным требованиям к структуре и содержанию, оценить применяемые учителем педагогические технологии и т.д. [Бысик, Евтюхова, Пинская, 2017]. Яркая иллюстрация такого подхода — инструмент *Teach*, разработанный Всемирным банком [Molina et al., 2019]. Его авторы утверждают, что их методика дает возможность оценить, во-первых, время, которое учителя тратят на обучение, и степень, в которой выполняются задания, а во-вторых, качество методов

обучения — насколько они позволяют развивать социально-эмоциональные и когнитивные навыки учащихся. Поведение учителя рассматривается в трех проекциях: атмосфера в классе (способность учителя создавать благоприятный образовательный климат), инструктаж (четкая и внятная постановка целей) и формирование социально-эмоциональных навыков, в частности навыков автономии и сотрудничества. В каждой из этих проекций поведение учителя оценивается в баллах, которые впоследствии суммируются в итоговую оценку, определяющую его соответствие и норме, и лучшему результату (идеалу).

Несмотря на ценность подобного подхода, он не лишен недостатков, поскольку утверждает нормативную рамку, сводя урок к параметрам, установленным заранее, переводя сложную реальность происходящего в классе в термины профессиональных норм и стандартов. Вопрос «что должно быть» доминирует над вопросами «что может быть», «что на самом деле происходит», «чем определяется применение той или иной нормы, правила или идеи».

Третье направление исследований, которое представляет интерес с точки зрения реализуемого нами подхода, — это взгляд на работу учителя через призму общепринятых академических языков и моделей. Например, П. Гавриленко [2022] изучила представления и практики учителей, опираясь на данные интервью. Теоретическая рамка исследования строится на напряжении между тем, как школа может быть рассмотрена с точки зрения классической социологической теории (как жесткая регуляторная инстанция), и идеей деструктуризации — увеличения пластичности структуры, пространства самостоятельности, предоставленного актору, повышения волатильности при сохранении институциональных рамок. Классический взгляд на школу сформирован текстами, прочно закрепившимися в академическом мейнстриме, — «Надзирать и наказывать» М. Фуко [2018] и «Тотальные институты» Э. Гоффмана [2019]. В их построениях школа — институт, которому свойственно «стремление к закрытости», использование дисциплинарных техник контроля над временем, телесностью и поведением, а также дискурсивным содержанием производимых высказываний².

Наиболее показательный пример деструктуризации — это шахматы, где существуют правила игры (как нужно ходить), но возможности ведения самой игры не ограничены (выстраивать тактику и стратегию придется самостоятельно). Игре в шахматы

² В настоящей работе мы критически используем эти идеи в качестве единиц социологического анализа результативных учительских практик. Естественно, что представление о школе как об исключительно «тотальной» институции, сотканной только из дисциплинарных техник, было бы некорректным.

противопоставляется театральная пьеса, в которой предписано строгое следование роли [Сорокин, Фрумин, 2020. С. 31]³. Разграничивая тенденцию к деструктуризации и классический «регуляторный стиль» учителя, П. Гавриленко [2022] констатирует, что хотя смягчение учительских практик происходит и в них появляются контуры партнерского взаимодействия, все же отношения между учениками и учителями остаются иерархическими.

В данной статье мы реализуем этнографическую пробу как подход, наиболее соответствующий поисковому характеру нашего исследования и попытке построить описательные и объяснительные модели повседневных, а не «витринных» учительских практик. Этнография как исследовательский метод, с одной стороны, может дать нам богатый эмпирический материал и сведения о преподавании «как есть», а с другой — позволит выдвинуть предположения о том, «как это устроено», создать описательные и объяснительные модели результативных учительских практик.

2. Метод сбора и подготовки данных

Материалом для анализа результативных учительских практик стали видеозаписи 74 уроков, которые провели 11 учителей, работающих в 5–8-х классах четырех общеобразовательных школ в трех региональных центрах Центральной России (табл. 1). Все учителя — женщины, средний возраст — 41 год, самой старшей 52 года, самой молодой 28 лет. Наблюдение проводилось на уроках математики, физики, географии, технологии, русского языка, литературы, истории, «Основ духовно-нравственной культуры народов России» (ОДНКНР).

Таблица 1. Распределение наблюдений по городам

Населенный пункт	Число школ, в которых проводилось наблюдение	Численность населения (тыс. человек)	Число наблюдений
Город 1	2	Около 500	30
Город 2	1	Более 1000	22
Город 3	1	Около 300	22

Выбранные школы не относятся к селективным, т.е. не отбирают детей на ступенях начального и основного общего образования, но имеют неплохие результаты Основного государственного экзамена (ОГЭ) по русскому языку, математике и

³ Описывая деструктуризацию, П. Сорокин и И. Фрумин ссылаются на пример из статьи Л. Удена [Udehn, 2002], в которой проводится экскурс в социологическую дискуссию «структура/действие».

указанным выше предметам — совпадающие со средним баллом по городу или превышающие его. Социальные паспорта школ свидетельствуют о неоднородности социального состава семей учащихся, о наличии семей из категорий неблагополучных, многодетных, неполных и т.д.

Выбранные учителя оцениваются администрациями своих образовательных организаций как результативные, что подтверждается данными об успеваемости (четвертные и годовые оценки) и качестве знаний учащихся за последние 3–5 лет⁴.

Кроме того, перед визитом исследовательской команды в классы, где осуществлялось наблюдение, был запущен опрос учащихся, в основе которого — Многомерная шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖИ). Удовлетворенность жизнью является важной компонентой психологического благополучия как одной из составляющих результативности. ШУДЖИ позволяет получить оценку удовлетворенности жизнью по пяти шкалам: «Семья», «Школа», «Учителя», «Я сам», «Друзья», а также общий показатель удовлетворенности жизнью [Сычев и др., 2018]. Во всех наблюдаемых классах значения шкал «Учителя», «Школа», равно как и общий показатель удовлетворенности, были не ниже среднего⁵. Такие результаты тестирования означают, что ученики в классах, где проводилось наблюдение, имеют стабильные отношения с учителями (хороший контакт с большинством педагогов), положительно относятся к учебной деятельности (условия обучения способствуют поддержанию интереса к изучаемым предметам, пусть и не во всех областях) и в целом удовлетворены жизнью (хотя уровень удовлетворенности может снижаться при столкновении с трудностями).

Характеристики школ, отзывы администрации об учителях, успеваемость и качество знаний школьников как результаты работы учителей и показатели удовлетворенности жизнью у школьников дают основания предположить, что в наблюдаемую выборку попали именно результативные учителя. Учителя принимали участие в исследовании добровольно, выбор уроков для записи происходил с согласия учителей, родителей учащихся и администрации школы. Для организации наблюдения в противоположных частях класса (за последними партами и рядом с доской) устанавливались два видеозаписывающих устройства. Они давали возможность анализировать действия учителя на уроке с разных ракурсов, уточнять, как он

⁴ Подобный подход используется для исследований учителей-экспертов, к которым отнесены учителя с опытом более 5 лет; с хорошими образовательными результатами; с высоким статусом в профессиональном сообществе (например, наставники) [Anderson, Taner, 2022].

⁵ Мы ориентировались на тестовые нормы, предложенные в материалах фонда «Вклад в будущее»: https://vbudushee.ru/library/psy_umk/

взаимодействует с классом, записывать реплики учеников, сидящих за разными партами, их реакции на действия учителя (там, где качество записи позволяло это сделать). Для того чтобы реконструировать контекст и лучше понять происходящее, на части уроков (не на всех, поскольку записываемые уроки в одной школе могли идти одновременно) присутствовал наблюдатель. Исследователи, находившиеся в классе во время урока, руководствовались приведенной выше максимой Ф. Джексона «просто внимательно наблюдать и пытаться осмыслить то, что видишь», делая полевые заметки для дальнейшего обсуждения с коллегами.

Наблюдение на уроке и присутствие исследовательской команды соответствовало всем этическим нормам. Администрация школы, преподаватели и родители учеников подписали информированное согласие, включающие описание содержательных деталей исследования, гарантии анонимности и отсутствия персональных данных в его материалах. Если запись урока вызывала у ученика дискомфорт, он мог выбрать область класса, не попадающую под камеру.

Все видеозаписи расшифровывались и сопровождались дополнительными комментариями исследователей: в квадратных скобках описывались экстралингвистическая и жестовая выразительность — тональность реплик, телесные проявления и прочие детали, важные для понимания происходящего. Имена учеников и учителей анонимизировались, опускались детали, которые могли бы указать на школы или города, где проводилось исследование. Работа над одной стенограммой могла занять целый рабочий день опытного исследователя или даже больше — в зависимости от сложности. Размер стенограммы варьировал в зависимости от формата урока (объяснение нового материала, самостоятельная работа на закрепление пройденного и т.п.) и объема коммуникации (чем больше говорил учитель, тем более объемной была итоговая расшифровка урока) — от 1265 до 4098 слов за один урок (от 8083 до 27 223 знаков с пробелами).

Наблюдение в качестве метода сбора данных имеет свои ограничения — как технические, так и содержательные. Наличие звуко- и видеозаписывающих устройств в классе нарушает естественное течение урока и привлекает внимание. Эти устройства также стимулируют самоцензуру поведения как у учеников, так и у учителей — разумеется, в разной степени. На наш взгляд, это ограничение было преодолено предварительным установлением доверия между исследователями, администрацией и учителями, а также «опривычиванием» съемки в течение рабочей недели. Так, если в первый день съемок (общая их продолжительность в одной школе — 4–5 дней) ученики мог-

ли проявлять повышенный интерес к видеокамерам и присутствию посторонних людей в классе, то в последующие дни все это стало рутиной: даже самые чувствительные к присутствию посторонних ученики уже на второй день стали игнорировать записывающие устройства и наблюдателя. Некоторые записи уроков были исключены из анализа, когда в ходе наблюдения отмечалось, что на камере сосредоточено чрезмерное внимание. Это становилось понятно по репликам учителя или учеников, по усилиям учителя, прилагаемым для того чтобы ученики игнорировали ситуацию съемки, или по прямому интересу учеников к записывающим устройствам.

Второе ограничение относится к процедуре расшифровки. К сожалению, в некоторых случаях технические неполадки во время съемки, одновременное говорение или невозможность расслышать часть реплик привели к потере качества расшифровок. Данная проблема неизбежна при любых попытках «снять все».

Третье ограничение исследования составляет методология сбора и интерпретации эмпирического материала, состоящая в непосредственном документировании и наблюдении. Методический замысел и планы учителя на урок, наличие репетиторов, семейного влияния или влияния самого ученика на академический прогресс — факторы, которые могут и должны рассматриваться в качестве составляющих результативных практик. Однако мы можем рассмотреть эти влияния лишь на следующем шаге, при решении проблемы происхождения описанного феномена. Какие именно факторы и как именно они отражены в дискурсе — предмет дополнительного (генетического) исследования.

3. Метод анализа данных

Урок представляет собой сложное явление с множеством культурных, социальных, психологических деталей. Часто наблюдатель не в состоянии реконструировать контекст происходящего полностью, так как многие важные элементы школьной жизни не лежат на поверхности, а существуют неявно и не нуждаются в постоянном проговаривании. Более того, становясь участником исследования, например в ситуации интервью, учитель может воспроизвести представления, полностью не совпадающие с практикой. Кроме того, есть риск, что индивидуальный опыт учитель постарается «отретушировать» или заменить на социально одобряемые ответы. В этом случае полезным источником методологических интуиций становится дискурс-аналитическая парадигма, где в центре анализа оказываются практики говорения, устная речь участников, ее специфические жанры и контекст. Примечателен в этом отношении критический дискурс-анализ — подход в исследованиях, разра-

ботанный Н. Фэркло. Дискурс — это «важная форма социальной практики, которая одновременно и воспроизводит, и изменяет значения, идентичности и социальные взаимоотношения, включая отношение власти, и в то же время сам дискурс формируется другими социальными практиками и структурами» [Йоргенсен, Филлипс, 2008. С. 116].

Фэркло предложил трехмерную модель анализа дискурса:

- лингвистический уровень (описание) — это анализ формальных свойств текста (в этом значении любая речевая практика является текстом), выявление его отличительных черт;
- дискурсивный уровень (интерпретация) — это анализ взаимоотношения между производимым текстом и ситуацией взаимодействия. Интерпретация связана с анализом ситуационного контекста;
- социальный уровень (объяснение) — это анализ отношений между взаимодействием и социальным контекстом, предполагающий более высокий уровень абстракции, поиск институциональных структур и установлений, определяющих процессы (вос-)производства взаимодействия [Fairclough, 1989. P. 26].

Логика анализа данных, представленная ниже, соответствует схеме Фэркло. На лингвистическом уровне мы опишем особенности речевого поведения учителя, на дискурсивном — распределение ролей в классе, средства выразительности и влияния, которыми пользуется учитель (в первую очередь это метафоры). На социальном же уровне предпринята попытка рассмотреть и обобщить характеристики урока и фигуры учителя как части большой институциональной структуры и ее правил. Сюжеты, выделенные нами, воспроизводятся наиболее часто — от одной школы к другой, от учителя к учителю, от предмета к предмету — и образуют совершенно отчетливые паттерны поведения и модели работы результативных учителей. Каждая из найденных особенностей сопровождается иллюстрациями — расшифрованными фрагментами урока.

4. Результаты

4.1. Лингвистический уровень: отношения «я»/«мы» и маркеры контроля

Осознавая, что за ним наблюдают, учитель, как и любой человек, может корректировать свое поведение: аффект заменяется сдержанностью, желание указать на неуместную инициативу — мягким выражением неодобрения. Контролировать живую речь сложнее. В ее потоке обнаруживается множество нюансов. Один из них — это идентификация себя с высказыванием в зависимости от действия на уроке. В первую очередь она

осуществляется с помощью местоимений. Способность учителя выступать на уроке в роли влияющего субъекта определяется двумя режимами высказываний. Употребляя то или иное местоимение, пусть и произвольно, учитель распределяет ответственность, закрепляет как собственные обязательства, так и обязательства учеников. В одном случае он отождествляет себя с «социальным телом» класса — и тогда единичные акторы именуется коллективным образованием («мы»). В другом важно разделение «я» учителя с «вы/ты» учеников.

Приведенные ниже примеры показывают, что каждой дискурсивной практике на уроке соответствуют своя модель участия и свои паттерны поведения. Так, прохождение нового материала подразумевает совместную работу, и употребление «мы» кажется уместным, поскольку есть образ результата, в котором заинтересованы и ученики, и учитель. Когда же речь заходит о домашнем задании, происходит четкое разграничение ролей, отношения «вертикализируются». «Ты/вы» (т.е. ученик или ученики) указывает на то, что ученик (или ученики) должен выполнять некоторый набор требований, «я» — на реализацию контроля, согласованность между выдвигаемыми требованиями и их выполнением. Наблюдаемые уроки в этом смысле — это перманентное переключение с «я» на «мы» и обратно. Характерно, что такие паттерны (далее мы также будем использовать термин «коммуникативный рисунок», наиболее точно описывающий наблюдаемое) реализуются только учителем. Таким образом, мы можем говорить об отождествлении или разделении участников как о паттернах учительского поведения.

Коммуникативный рисунок: «мы» [вместе] выполняем (коллективное участие) — «вы» сдаете «мне» на проверку, «я» оцениваю (контролирующая функция)

*П⁶: Да. Отвечаем устно. Друзья **мои!** Вот эту табличку, которую **мы с вами заполняем** (показывает на раздаточный материал), клеиваем прямо в тетрадь. **А мне будьте добры сдать контурные карты, чтобы поставить оценку за работу.***

У: Все? [А] кто уже сдавал? [Ответа от учителя нет, все дети несут контурные карты на стол учителю].

*П: Кто в тетради работал — сдаем в тетради. Дополнительную информацию тоже **мне на стол.***

(город 1, школа 2, география, 5-й класс)

⁶ Здесь и далее «П» в представленных фрагментах означает «педагог», «У» — «ученик».

Коммуникативный рисунок: «я» напоминаю, проверяю «ваши» работы (контролирующая функция); «мы» совместно освежаем пройденный на прошлом уроке материал (коллективное участие)

П: Так, ребята, я вам сразу же напоминаю, что у вас было домашнее задание — это кроссворд на очень обширную тему: от древних князей до Александра Невского вы могли взять в этот кроссворд. 10–15 слов точно у вас там должно быть. Я у вас сегодня эти кроссворды собираю на проверку.

Если так случилось, звезды так совпали, что собака случайно съела вашу работу, либо вы случайно оставили, либо забыли или поменяли сумку и взяли мамину вместо своей в пятницу [Ученики улыбаются]... У нас с вами в пятницу урок — это крайний срок, когда я жду ваши кроссворды. Пожалуйста, не затягивайте с этим делом, хорошо? Следующая неделя — крайняя. <...>

У: Замечательным [улыбается].

П: Мы с вами в прошлый раз чертили хронологическую линию, насколько я помню [иронично], и смотрели на то, какие у нас были правители в Московском княжестве. Мы выяснили, почему именно Москва становится лидирующим по положению городом. Почему не Галич, не Владимир, не Великий Новгород, а именно Москва. Давайте мы с вами выделим три причины, по которым Москва у нас возвышается.

(город 2, школа 1, история, 6-й класс)

Коммуникативный рисунок: «я» проверяю — «вы» должны признаться в случае затруднений (контролирующая функция)

Ребята, мы не стали проверять домашнюю работу с вами, да. Потому что я на платформе проверю. Хорошо? Но с другим классом я проверила на уроке немножечко основы. Если у вас затруднения были в домашней работе, вы мне сейчас на уроке должны в этом признаться. Тогда я открою вам эти ключи.

(город 2, школа 1, русский язык, 7-й класс)

Такое разделение «я»/«мы»/«ты»/«вы» — черта урока и поведения учителя, наблюдаемая регулярно. Оно представляет существенную часть организации урока, подталкивая его те-

чение «на поворотах» в нужном для учителя направлении — отождествляя или разделяя участников.

Наглядной иллюстрацией работы учителя является использование маркеров контроля, в частности повелительного наклонения, инфинитива в значении повелительного наклонения — иными словами, действий, к которым побуждает говорящий. «Требующие» лингвистические формы проливают свет на композицию отношений, разворачивающихся в классе: за учителем закреплена функция мониторинга происходящего — а значит, и контроля. Он — требующий субъект в пространстве класса, и выбор «требующих» лингвистических средств обеспечивает существование выборочных отношений контроля в классе⁷, соответствующих паттернов поведения учителя.

[Начало урока (прозвенел звонок, но урок еще не начался)].

П: *[Имя ученицы]! Присаживайся поближе! [Ученица пересаживается]. [Имя ученика], ты тоже поближе. Давай.*

У: *Мне обязательно?*

П: *Ага... [Ученик остается на месте]. Успокоились! [обращаясь к Ученику 2] нам всем рукой помахал! Молодец! [Имя ученика 3] у нас вообще не [Имя ученика 3], а... [Имя ученика 4] сейчас встанет, чтобы поздороваться со мной! Всё. Встали все, на меня посмотрели. Здравствуйтесь! Садитесь.*

[Ученики сажаются на свои места].

(город 1, школа 2, география, 6-й класс)

В речи учителя присутствуют маркеры заботы: ласковые обращения к ученикам (иногда ироничные), регулярные вопрошания, предложение помощи. Такие «смягчающие» паттерны поведения создают благоприятный образовательный климат, сглаживают строгость обстановки или гасят возникающие напряжения как минимум на риторическом уровне, позволяют ученикам почувствовать небезразличие со стороны учителя, его внимательное отношение к их ситуативным состояниям или статусам. С помощью этих паттернов учитель трансформирует негативные состояния или статусы учеников в позитивные: снижает тревогу от невыполненного задания или интер-

⁷ Контроль со стороны учителя всегда появлялся как ответ на действие ученика, не соответствующее явной или неявной норме. Действия учеников, не нарушающие таких норм, учитель оставлял без внимания как не нуждающиеся во внешнем ограничении.

претирует досаду ученика как начало продуктивной реакции на учебную неудачу, одновременно переключая свое внимание от контроля за одним учеником (ученик 1) к другому (ученик 2), досаду которого и трансформирует. Пример — финал следующего фрагмента:

[Учитель отвлекается на «возню» детей].

П: *Тщщщ! [Имя ученика], солнышко мое, что тебе дать? Давай я тебе помогу?*

У: *Мне калькулятор.*

П: *Зачем тебе калькулятор? Я что-то считать тебя прошу?*

У: *Не, не, это для интереса...*

П: *Просто для интереса? [Обращается к девочке, к которой поворачивался ученик]. Дай ему, пожалуйста, калькулятор, пусть он удовлетворит свой интерес. Дай ему калькулятор [настойчиво, но мягко].*

[Девочка дает калькулятор ученику].

П: *[Имя ученика]! Солнце мое [заботливо]! Пожалуйста, тише! [Имя ученика], можно, ты следующий? Если ноль четыре мегаватта — это будет?*

У: *А! Четыреста тысяч.*

П: *Отлично!*

(город 1, школа 1, физика, 7-й класс)

Выделенные лингвистические маркеры говорят о том, что взаимодействию в классе присуща иерархия. Однако учитель в рамках этих отношений часто демонстрирует паттерны заботы и участия в ответ на нарушающую инициативу учеников. Это почти всегда происходит с целью направления (перенаправления) такой инициативы ученика в сторону учебной работы и улучшения его самочувствия.

Анализ лингвистического уровня позволяет выделить паттерны объединения и разделения участников взаимодействия, паттерны контроля поведения учеников, паттерны трансформирующей заботы и помощи. Дальнейший анализ дискурсивного уровня, вводящий ситуационный контекст, даст более глубокое описание происходящего.

4.2. Дискурсивный уровень: метафоры, оценка учеников и обозначение символических границ урока

Учитывая, что предметом анализа на дискурсивном уровне является ситуационный контекст, интересную деталь представляют собой способы его построения. В частности, речь идет о метафорах, которыми насыщены уроки. Метафоры в коммуникации — это не только декоративный элемент или инструмент, с помощью которого речь становится более благозвучной, но и важное средство познания действительности [Лакофф, Джонсон, 2004].

Какие метафоры учителя используют на уроке? Две наиболее ярких и частых — «один в эфире» и «эхо» (высказывания, описывающие коллективную реакцию учеников). «Один в эфире» (равно как и «не говорите хором») — реализация учителем принципов коммуникативного порядка, регулирующих инициативы учеников при ответе на вопросы.

Пример с метафорой «эха» еще более интересен. Ситуация строится следующим образом: учитель произносит фразу и просит учеников повторить ее за ним. Они делают это вразнобой, после чего учитель прибегает к образу «эха». Эхо — это отраженный звук. Обращаясь к ученикам с просьбой «изобразить стройное эхо», учитель ждет от них коллективного воспроизведения его собственных слов, усиливающего правильный ответ. Все это позволяет провести границы статусно-ролевой структуры урока, идентифицировать его правила и конвенции.

*П: Северная Америка. Кстати, когда я спросила, чем мы докажем, у нас было предположение, что третий материк — Южная Америка. Давайте проверим. Откройте, пожалуйста, страницу сто двадцать шесть [Пауза. Ученики ищут страницу]. Страница сто двадцать шесть. Ага, ребята, пожалуйста, вам ответ на этот вопрос! [Обращается к ученику, но он молчит, другие ученики выкрикивают ответ]. **У нас есть рука, [но] у нас сейчас хоровое пение... Один в эфире...** [Имя ученика], пожалуйста! [Имя того же ученика], ты готов дать ответ? Он уже произнесен даже. [Ученик молчит]. Ага [указывает рукой и предлагает ответить ученику, который тянет руку].*

(город 1, школа 2, география, 5-й класс)

П: Итак, сейчас мы обсудим два предмета. There are two subjects. You know this subjects? (показывает на слайд)

[Ученики отвечают хором неразборчиво].

П: А теперь, раз вы у меня фоните сейчас так [что ничего не разобрать], [то лучше] изобразите стройное эхо. [Ученики отвечают хором вместе с педагогом] Reading, russian, literature... Я уверена, вы сделаете ошибки в некоторых словах...

(город 3, школа 1, английский язык, 8-й класс)

Метафоры — не только приведенные — устанавливают понимание учениками возникшей ситуации и требуемого действия, соотносят их друг с другом. Смысл метафоры указывает на установление учителем картины происходящего. Суть поведения учителя, его модель состоит в определении ситуации совместности, в нахождении общего взгляда на ситуацию и действия в ней.

Оценочные техники в речи учителя проводят границу между допустимым и недопустимым в поведении учеников. Корректное поведение сопровождается положительной оценкой, а за некорректным следует оценка негативная. Реализуя дисциплинарные техники, учитель задает границы корректности, допускает одни поведенческие паттерны и исключает другие. Примечательно, что в классах, где мы проводили наблюдение, способы выражения похвалы оказались весьма ограниченными (среди самых частых — «замечательно» и «молодец/молодцы»), в то время как репертуар высказываний, используемых для выражения неодобрения, существенно шире (это обеспечивается выбором разнообразной лексики и риторических приемов). Вероятно, именно техники неодобрения играют важную роль в обозначении и поддержании символических границ урока, еще не освоенных учениками. Речь об этом пойдет ниже.

П: *Я обращаюсь к тебе, [Имя ученика]. Я прошу прощения, но ты ведешь себя **неподобающе взрослому двенадцатилетнему**. То есть знаешь, но не делаешь.*

(город 3, школа 1, ОДНКНР, 6-й класс)

П: <...> *Давайте вспомним с вами то, что мы на прошлых уроках прошли. Что на прошлом уроке...*

У: *Механическую работу.*

П: **Молодец** [улыбается]. <...> *Что же такое механическая работа?*

У: *Механическая работа — это когда что-то двигается.*

П: <...> *Мы писали конкретное определение, что такое механическая работа. [Показывает рукой на ученицу, предлагая ей ответить].*

У: *Механическая работа — это физическая величина, равная произведению силы на путь, который показывает тело при этой силе.*

П: **Да вы ж мои молодцы!** <...>

(город 1, школа 1, физика, 7-й класс)

Учитель может вовлекать ученика в процесс принятия решений — предоставлять возможность выбора заданий и способов их выполнения, предлагать ему участвовать в оценивании себя и своих одноклассников. Например, он задает вопрос «Какую бы оценку вы поставили ученику N?» или «Кто у нас сегодня заслужил пятерку?». В приведенном ниже диалоге видно, что учитель оставляет последнее слово за собой, утверждает собственную, «доминирующую» оценку (фактически оценку оценки), хотя во многих случаях можно наблюдать единодушные учеников в оценках, которые тем не менее расходятся с вердиктом учителя.

П: <...> *Кстати, оценки за работу на уроке смело можно поставить.*

У: *Пятерку.*

У2: *Кому?*

П: *Кому, как вы думаете? Кому поставим?*

[Ученики, перекрикивая друг друга, называют разные имена].

П: <...> *А вот те, кто сегодня отвечал, давайте попробуем ... [оценить их]...*

У: *Я думаю, [Имя ученицы 1] пять.*

П: *Однозначно, потому, она начала с того, что она уже имела информацию. А где ты взяла, [Имя ученицы 1]? Это домашняя, правильно? Я вас просила подготовить информацию [Другая ученица подняла руку].*

<...>

П: *Вернулись все-таки к оцениванию. Услышала [Имя ученицы 1] — [Имя ученицы 1] сегодня пять. [Имя ученицы 2] с [Имя ученицы 1] сегодня хорошо отвечали. [Имя ученицы 3] сегодня вообще активная была, пятерку поставлю. И вот я прошу оценить [Имя ученика 1] и [Имя ученика 2], потому что урок у нас начинался очень весело...*

У: *Он все выполнял.*

П: *Кто? [Имя ученика 1]? Ну на четыре, потому что в начале урока он никак не мог сосредоточиться. Пятерка срывается сегодня. Сегодня без пятерки. [Имя ученика 2] оцениваем.*

У: Да [несколько голосов]. Пятерку...

П: Нет, [Имя ученика 2] у нас сегодня совсем плохо поработал.
(город 1, школа 2, география, 8-й класс)

Прямая оценка учителем действий, поведения или высказываний учеников, в том числе оценка их оценок, опирается на паттерны контроля, но нацелена на обнаружение оснований оценки. Иными словами, смысл оценивания состоит не в выставлении баллов, а в том, чтобы показать, почему эта оценка такая или другая: «ответ правильный», «активная была», «плохо поработал». В данном случае смысл поведения учителя состоит в открытии оснований оценки, в объяснении оценки.

Социальная ткань урока, разворачиваемые на нем требования и правила во многом зависят от обозначения символических границ. Учитель разными способами замыкает пространство урока, не дает ему рассыпаться, создавая и определяя границы возникающих неоднозначностей — «интриг».

Очевидно, что есть и формализованные темпоральные границы урока — 40–45 минут, которые могут сдвигаться в одну или другую сторону на усмотрение учителя. Пример тому — типичная фраза «Звонок для учителя». Тем не менее внутри урока также осуществляются дополнительные настройки: если ученики демонстрируют ненормативную инициативу — отвлекаются, задают вопросы, не связанные с содержанием урока, пытаются подорвать дисциплину, разговаривают, нарушают установления, например достают телефон, — учитель возвращает «нормальность», давая понять, что урок представляет собой специфическую территорию со своими правилами. Проведение демаркационной линии между уроком и всем, что происходит за его пределами («Вопросы, не относящиеся к математике, вы будете обсуждать на других уроках»), — это значительная часть работы учителя как агента социальных отношений, обеспечивающих результативный рабочий процесс (обучение). Часто обозначение символических границ инкорпорировано в другие задачи. Например, учитель по ходу работы произносит имя ученика, выразительно указывая на него рукой во время объяснения задания с явным контролирующим намерением. Таким способом он сигнализирует, что держит руку на пульсе происходящего, следит за тем, чтобы правила игры соблюдались.

П: На меня посмотрели. Все ровненько. Мы переключились на географию [называет имя ученицы и переключает внимание на класс], теперь все вопросы, не касающиеся географии,

только после уроков. Всё. На меня посмотрели. [Пауза]. Здравствуйте, садитесь! [Ученики садятся за парты].

(город 1, школа 2, география, 5-й класс)

*П: Но такой вот у меня вопрос: во внешней политике России в целом у нас не так много людей, у которых было такое же прозвище... **Я вам не мешаю?** [Обращается к мальчикам на последней парте] Здравствуйте! [Обращается к классу] Если вам нужно выйти, выйдите! [Снова обращается к мальчикам на последней парте]*

У: Нет, не нужно.

*П: **Вы уверены?** У нас есть несколько людей, у которых приставочка к [имелось в виду имя князя]...*

У: Нет, мне ничего не надо! Честно!

*П: **Тогда уберите все, что у вас лишнее** [ученик что-то делает, не видно на записи]. Спасибо! **Таким кардинальным образом у нас поступал только Ярослав** [улыбается, шутит, ребята смеются]. И так, у нас есть еще несколько людей, у которых была приставочка к имени... **Девочки!** А именно **Петр Великий...** [В классе шум] **Товарищи! Третий ряд!** Слушайте, вот прямо веселье невероятное [иронично]. Давайте с вами вспомним, на что у нас обращал внимание во внешней политике **Петр Великий?***

(город 2, школа 1, история, 8-й класс)

Темпоральные границы урока поддерживают форму длящегося настоящего, контролируемого учителем прежде всего за счет предложения заданий и отведенного на них времени. Символические границы урока прокладываются по очень сложной «территории» и часто включают в себя темпоральные. Иными словами, символические границы урока обозначаются учителем в разнообразии «слоев»: и по содержанию дисциплины («математика сейчас или география»), и по интенциям ученического поведения («не на то обращаешь внимание»), и по ролям участников («это я сейчас объясняю, а не он»), и по оценке источников информации («этого нет в интернете»). Такое поведение учителя можно назвать моделью обозначения символических границ урока, которая состоит в использовании знаний и опыта для оценки действий или высказываний учеников, выходящих за границы интуитивно определяемой «территории» урока и ее «слоев».

Мы предполагаем, что результативный учитель явно или неявно учитывает различные особенности урока как совокупности социальных действий, его структурные рамки. Такое социальное модерирование, в частности переключение с «я/ты/вы» на «мы» и обратно, использование маркеров контроля, своевременное предоставление оценки действий, контроль поведения учеников, их вовлечение в того или иного рода активности, введение и поддержка картины ситуации или правил, ловко сформулированных в виде метафор, а также обозначение границ урока, как раз и способствует достижению образовательных результатов.

4.3. Социальный
уровень:
урок
как социальная
практика

Анализируемые фрагменты и сцены уроков, мы полагаем, обладают всеми основными свойствами, присущими целой учительской практике, и являются живыми частями этого единства [Выготский, 2011. С. 10]. Таким образом, в результате анализа ситуаций и событий на уроке мы обнаруживаем целый ряд неявных, но постоянно действующих социальных особенностей — паттернов и моделей поведения. Уроки как социальная практика, обеспечивающая академическую результативность, предстают перед нами дискурсивно, через средства инициирования, поддержки и контроля.

С одной стороны, мы наблюдаем деструктуризацию при структурной целостности урока: пространство автономии учеников часто увеличивается при соответствующей учительской инициативе, а инициативы учеников не элиминируются учителем и перенаправляются в рабочее русло, трансформируются уникальными, выработанными учителем средствами — метафорами, знаками границ урока, лингвистическими маркерами и т.п. — так, что структурная целостность урока, поставленная было под сомнение, вновь обретает свою форму, укрепляется. Например, в рамках инициирования групповой работы ученики, разделенные на команды, могут двигаться в том образовательном ритме, который сочтут для себя комфортным, а учитель в такой ситуации не приводит индивидуальные запросы к общему знаменателю.

С другой стороны, урок — это по-прежнему жесткая, консервативная структура, где многое завязано на фигуре учителя, на подтверждаемых и вводимых им *ad hoc* средствах управления инициативой и границами. Контроль структурной целостности остается корневым элементом урока и легитимным основанием власти учителя.

Необходимо учитывать длительность влияния школы на формы реагирования и поведения учеников. Очевидно, что такие формы реализуются и в других социальных структурах на пути че-

ловека, частью которых он является или будет являться. Школа в этом отношении, конечно же, не представляет собой «взрослую» жизнь в миниатюре или подготовку к ней. Школа и есть сама жизнь, в которой происходит постоянное испытание правил и границ «работы» на прочность и эффективность [Дьюи, 1999].

5. Дискуссия и рекомендации

Этнографический поиск позволил нам обнаружить лингвистические маркеры и паттерны учительского поведения, метафоры и средства трансформации статусов и состояний учеников (например, средства создания иронического смысла или смысла поддержки и заботы об ученике), которые свидетельствуют о существовании особенностей работы результативных учителей.

В результате анализа сплошных видеозаписей уроков выделены три группы паттернов поведения результативных учителей — объединения и разделения участников, контроля за поведением учеников, трансформирующей заботы и помощи. Эти паттерны поведения «включаются» в определенных ситуациях, когда учителю на уроке необходимо осуществить тот или иной маневр. Учитель лавирует между разными дискурсивными техниками, задействует те или иные паттерны, создает их комбинации.

В целом мы можем говорить о трех моделях поведения учителя: 1) определение ситуаций социальной совместности; 2) оценка и объяснение ее критериев; 3) обозначение символических границ урока. С их помощью реализуется сила социального влияния, руководящая человеком и за границами школы, в том числе — после ее окончания в виде проекции в других социальных конфигурациях, опытах взаимодействия. Учитель — проводник этих опытов, урок — ежедневный микроконтекст, этот опыт (вос)производящий.

Анализ урока как социологического феномена способствовал регистрации (или в крайнем случае подтверждению) некоторых неявных структурных особенностей, которые ему свойственны. Тем не менее существует и ряд других дисциплинарных оптик, в частности методическая, психологическая и др.⁸ Например, первая позволит описать эмпирическую практику преподавания и живые методические (технологические) модели работы учителей, в том числе с использованием методов машинного анализа [Dale et al., 2022]. Такие модели могут включать уникальное сочетание приемов, техник и методов работы и реагирования. Психологическая оптика даст возможность увидеть фрагменты взаимозависимой (конфликтной) ком-

⁸ Написание статей с подобными фокусировками планируется.

муникации, эффекты озадачивания, когнитивных диссонансов или психологически защитного поведения [Сергоманов, 1997].

Выводы, полученные в настоящем исследовании, могут не только участвовать в приращении академического знания, но и иметь практическое применение. Подобные исследования — потенциально важный ресурс обратной связи, попытка взглянуть на работу учителя в другом ракурсе, источник пересмотра или калибровки неявных аспектов практик, разворачиваемых на уроке. Благодаря анализу событий мы можем идти к более глубокому пониманию и способствовать созданию новых ресурсов обратной связи.

Наконец, необходимо утвердить наблюдения и анализ уроков результативных учителей «как есть» в контексте поиска «учительских секретов». Мы анализировали уроки зрелых учителей, которые, по всем признакам, находятся на пике мастерства и стабильности. Это означает, что в содержание и формы подготовки, переподготовки и повышения квалификации менее опытных учителей можно вводить соответствующие языки описания и «распаковки» дискурса, практики опробования секретов работы с инициативой учеников, с расширением или сужением пространства урока. Настройка такой оптики учительского профессионализма, такого взгляда на работу учителя поможет преодолеть многие профессиональные затруднения: кризисы входа в профессию, социальные фрустрации и выгорание, непродуктивные конфликты и прочие неявные, но объективные и, что самое важное, повседневные сложности профессиональной работы учителя.

Литература

1. Авдеева С.М., Уваров А.Ю., Тарасова К.В. (2022) Цифровые технологии в школе и информационно-коммуникационная компетентность учащихся. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 218–243. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-218-243>
2. Айгунова О.А., Ильичева С.А., Лесин С.М., Мкртчян В.А., Саликова Э.М.В. (2018) Метод анализа видеозаписей учебных занятий как инструмент оценивания профессиональной деятельности учителя. *Интерактивное образование*, № 1–2, сс. 52–56.
3. Ахметзянова Г.М. (2020) Управление профессиональным развитием педагогического коллектива школы. *Школьные технологии*, № 3, сс. 19–25.
4. Бысик Н.В., Евтюхова В.С., Пинская М.А. (сост.) (2017) *Я — эффективный учитель: как мотивировать к учебе и повысить успешность «слабых» учащихся*. М.: Университетская книга.
5. Выготский Л.С. (2011) *Мышление и речь*. М.: АСТ Астрель.
6. Гавриленко П.А. (2022) Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход. *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 39–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304>
7. Гоффман Э. (2019) *Тотальные институты: очерки о социальной ситуации психически больных пациентов и прочих постояльцев закрытых учреждений*. М.: Элементарные формы.

8. Джексон Ф. (2016) *Жизнь в классе*. М.: Изд. дом ВШЭ.
9. Дьюи Дж. (1999) *Демократия и образование*. М.: Педагогика.
10. Йоргенсен М.В., Филлипс Л. (2008) *Дискурс-анализ. Теория и метод*. Харьков: Гуманитарный центр.
11. Канонир Т.Н., Угланова И.Л., Куликова А.А. (2022) Мониторинг субъективного благополучия в школе: оценка в рамках современной теории тестирования. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*, № 4, сс. 247–272. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2022.4.2010>
12. Лакофф Дж., Джонсон М. (2004) *Метафоры, которыми мы живем*. М.: Едиториал УРСС.
13. Пиаже Ж. (2008) *Речь и мышление ребенка*. М.: Римис.
14. Поливанова К., Бочавер А., Нисская А. (2017) Взросление пятиклассников: 1960-е vs 2010-е. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 185–205. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-185-205>
15. Семенов А.Л. (2020) Результативное образование расширенной личности в прозрачном мире на цифровой платформе. *Герценовские чтения: психологические исследования в образовании*, № 3, сс. 590–596. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-27>
16. Сергоманов П.А. (1997) *Содержание и динамика конфликтов учения-обучения в младшем школьном возрасте*: дис. ... канд. психол. наук. Красноярск: КГУ.
17. Сергоманов П.А., Бысик Н.В. (2022) Учительские практики: исследования и их платформизация в цифровую эпоху. *Образовательная политика*, № 1 (89). <https://doi.org/10.22394/2078838X0202201054065>
18. Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н. (2018) Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников. *Психологическая наука и образование*, т. 23, № 6, сс. 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
19. Сорокин П.С., Фрумин И.Д. (2020) Проблема «структура/действие» в XXI в.: изменения в социальной реальности и выводы для исследовательской повестки. *Социологические исследования*, № 7, сс. 27–36. <https://doi.org/10.31857/S013216250009571-1>
20. Федерякин Д.А., Ларина Г.С., Карданова Е.Ю. (2021) Измерение базовой математической грамотности в начальной школе. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 199–226. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-199-226>
21. Фуко М. (2018) *Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы*. М.: Ad Marginem.
22. Эльконин Д.Б., Драгунова Т.В. (ред.) (1967) *Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков*. М.: Просвещение.
23. Anderson J., Taner G. (2022) Building the Expert Teacher Prototype: A Meta-summary of Teacher Expertise Studies in Primary and Secondary Education. *Educational Research Review*, vol. 38, no 3, Article no 100485. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>
24. Dale M.E., Godley A.J., Capello S.A., Donnelly P.J., D'Mello S.K., Kelly S.P. (2022) Toward the Automated Analysis of Teacher Talk in Secondary ELA Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, vol. 110, no 3, Article no 103584. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103584>
25. Dudley P. (2013) Teacher Learning in Lesson Study: What Interaction-Level Discourse Analysis Revealed about How Teachers Utilized Imagination, Tacit Knowledge of Teaching and Fresh Evidence of Pupils Learning, to Develop Practice Knowledge and so Enhance Their Pupils' Learning. *Teach-*

ing and Teacher Education, vol. 34, pp. 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>

26. Fairclough N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
27. Jansen S., Knippels M.C.P.J., van Joolingen W.R. (2021) Lesson Study as a Research Approach: A Case Study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, vol. 10, no 3, pp. 286–301. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2020-0098>
28. Molina E., Melo Hurtado C.E., Pushparatnam A., Wilichowski T.M. (2019) *Teach: Observer Manual*. Washington, DC: World Bank Group.
29. Swain J. (2006) An Ethnographic Approach to Researching Children in Junior School. *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 9, no 3, pp. 199–213. <https://doi.org/10.1080/13645570600761346>
30. Udehn L. (2002) The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology*, vol. 28, pp. 479–507. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140938>

References

- Akhmetzyanova G.M. (2020) Upravlenie professional'nym razvitiem pedagogicheskogo kollektiva shkoly [Management of Professional Development of Pedagogical Team of School]. *Shkol'nye tekhnologii*, no 3, pp. 19–25.
- Anderson J., Taner G. (2022) Building the Expert Teacher Prototype: A Meta-summary of Teacher Expertise Studies in Primary and Secondary Education. *Educational Research Review*, vol. 38, no 3, Article no 100485. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100485>
- Avdeeva S.M., Uvarov A.Yu., Tarasova R.V. (2022) Tsifrovye tekhnologii v shkole i informatsionno-kommunikatsionnaya kompetentnost' uchashchikhsya [Digital Transformation of Schools and Student's Information and Communication Literacy]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 218–243. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-218-243>
- Aygunova O.A., Il'icheva S.A., Lesin S.M., Mkrtychyan V.A., Salikova E.M.V. (2018) Metod analiza videozapisey uchebnykh zanyatiy kak instrument otsenivaniya professional'noy deyatel'nosti uchitelya [The Method of Analyzing Video Recordings of Training Sessions as a Tool for Evaluating the Professional Activity of a Teacher]. *Interaktivnoe obrazovanie*, no 1–2, pp. 52–56.
- Bysik N.V., Evtyuhova V.S., Pinskaya M.A. (eds) (2017) *Ya — effektivnyy uchitel': kak motivirovat' k uchebe i povysit' uspehnost' «slabykh» uchashchikhsya* [I Am an Effective Teacher: How to Motivate to Study and Increase the Success of “Weak” Students]. Moscow: Universitetskaya kniga.
- Dale M.E., Godley A.J., Capello S.A., Donnelly P.J., D'Mello S.K., Kelly S.P. (2022) Toward the Automated Analysis of Teacher Talk in Secondary ELA Classrooms. *Teaching and Teacher Education*, vol. 110, no 3, Article no 103584. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103584>
- Dewey J. (1999) *Demokratiya i obrazovanie* [Democracy and Education]. Moscow: Pedagogika.
- Dudley P. (2013) Teacher Learning in Lesson Study: What Interaction-Level Discourse Analysis Revealed about How Teachers Utilized Imagination, Tacit Knowledge of Teaching and Fresh Evidence of Pupils Learning, to Develop Practice Knowledge and so Enhance Their Pupils' Learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 34, pp. 107–121. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.006>
- Elkonin D.B., Dragunova T.V. (1967) *Vozrastnye i individual'nye osobennosti mladshikh podrostkov* [Age and Individual Characteristics of Younger Adolescents]. Moscow: Prosveshchenie.
- Fairclough N. (1989) *Language and Power*. London: Longman.
- Federiakina D.A., Larina G.S., Kardanova E.Yu. (2021) Izmerenie bazovoy matematicheskoy gramotnosti v nachal'noy shkole [Measuring Basic Mathematical Li-

- teracy in Elementary School]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 199–226. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-2-199-226>
- Foucault M. (2018) *Nadzirat' i nakazyvat'. Rozhdenie tyur'my* [Discipline and Punish: The Birth of the Prison]. Moscow: Ad Marginem.
- Gavrilenko P.A. (2022) Izmeneniya v predstavleniyakh i praktikakh shkol'nykh uchiteley kak osnova dlya samostoyatel'nogo deystviya podrostanta [Changes in the Beliefs and Practices of School Teachers as the Basis for Independent Action of Adolescents. Institutional Approach]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 39–49. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270304>
- Goffman E. (2019) *Totalnye instituty: ocherki o sotsial'noy situatsii psikhicheskii bol'nykh patsientov i prochikh postoyal'tsev zakrytykh uchrezhdeniy* [Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates]. Moscow: Elementary Forms Press.
- Jackson P.W. (2016) *Zhizn' v klasse* [Life in Classrooms]. Moscow: HSE.
- Jansen S., Knippels M.C.P.J., van Joelingen W.R. (2021) Lesson Study as a Research Approach: A Case Study. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, vol. 10, no 3, pp. 286–301. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-12-2020-0098>
- Jorgensen M., Phillips L. (2008) *Diskurs-analiz. Teoriya i metod* [Discourse Analysis as Theory and Method]. Kharkov: Humanitarian Centre.
- Kanonire T.N., Uglanova I.L., Kulikova A.A. (2022) Monitoring sub'ektivnogo blagopoluchiya v shkole: otsenka v ramkakh sovremennoy teorii testirovaniya [Monitoring Subjective Well-Being in School: Assessment in the Framework of Modern Testing Theory]. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, no 4, pp. 247–272. <https://doi.org/10.14515/monitoring>
- Lakoff G., Johnson M. (2004) *Metafora, kotorymi my zhivem* [Metaphors We Live By]. Moscow: Editorial URSS.
- Molina E., Melo Hurtado C.E., Pushparatnam A., Wilichowski T.M. (2019) *Teach: Observer Manual*. Washington, DC: World Bank Group.
- Piaget J. (2008) *Rech i myshlenie rebenka* [The Language and Thought of the Child]. Moscow: Rimis.
- Polivanova K., Bocharov A., Nisskaya A. (2017) Vzroslenie pyatiklassnikov: 1960-e vs 2010-e [Fifth-Graders Moving into Adulthood: The 1960s vs the 2010s]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 185–205. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-185-205>
- Semenov A. (2020) Rezul'tativnoe obrazovanie rasshirennoy lichnosti v prozrachnom mire na tsifrovoy platforme [Productive Education of Extended Human in the Transparent World on Digital Platform]. *The Herzen University Conference on Psychology in Education*, no 3, pp. 590–596. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-27>
- Sergomanov P.A. (1997) *Soderzhanie i dinamika konfliktov ucheniya-obucheniya v mladshem shkol'nom vozraste* [The Content and Dynamics of Learning Conflicts in Primary School Age] (PhD Thesis). Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State University.
- Sergomanov P.A., Bysik N.V. (2022) Uchitel'skie praktiki: issledovaniya i ikh platformizatsiya v tsifrovuyu epokhu [Teaching Practices: Research and Its Platformization in the Digital Age]. *Obrazovatel'naya politika*, no 1 (89). <https://doi.org/10.22394/2078-838X-2022-1-54-65>
- Sorokin P.S., Froumin I.D. (2020) Problema "struktura/dejstvie" v XXI v.: izmeneniya v sotsial'noy real'nosti i vyvody dlya issledovatel'skoy povestki ["Structure-Agency" Problem in the XXI Century: Social Development and Research Implications]. *Sotsiologicheskie Issledovaniia / Sociological Studies*, no 7, pp. 27–36. <https://doi.org/10.31857/S013216250009571-1>
- Swain J. (2006) An Ethnographic Approach to Researching Children in Junior School. *International Journal of Social Research Methodology*, vol. 9, no 3, pp. 199–213. <https://doi.org/10.1080/13645570600761346>

- Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. (2018) Mno-gomernaya shkala udovletvorennosti zhizn'yu shkol'nikov [Multidimen-sional Students' Life Satisfaction Scale]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazo-vanie / Psychological Science and Education*, vol. 23, no 6, pp. 5–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230601>
- Udehn L. (2002) The Changing Face of Methodological Individualism. *Annual Review of Sociology*, vol. 28, pp. 479–507. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.28.110601.140938>
- Vygotsky L.S. (2011) *Myshlenie i rech'* [Thinking and Speech]. Moscow: AST Astrel'.