

Российский государственный гуманитарный университет
Санкт-Петербургский государственный университет культуры и искусств
Illinois Wesleyan University
Российская академия образования
Институт теории и истории педагогики

Конструируя детское

филология, история, антропология

Труды семинара
«Культура детства: нормы, ценности, практики».
Выпуск 9

Москва — Санкт-Петербург
2011

УДК 80
ББК 82
К65

К65 Конструируя детское: филология, история, антропология / Под ред. М. Р. Балиной, В. Г. Безрогова, С. Г. Маслинской, К. А. Маслинского, М. В. Тендряковой, С. Шеридана — М.; СПб. : «Азимут»; «Нестор-История», 2011. — 552 с. : ил. — (Труды семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики». Выпуск 9).

ISBN

Сборник содержит материалы двух международных научных форумов, организованных по программе семинара «Культура детства: нормы, ценности, практики»: коллоквиума «Детство и глобализация» (13—17 сентября 2010 года, Блумингтон и Нормал, США) и конференции «ТрансФормирующееся детство: дискурсы и практики» (26 сентября — 2 октября 2011 года, Москва и Санкт-Петербург). В данный выпуск включены статьи и доклады по теоретическим проблемам культуры детства и детской литературе XIX — начала XXI веков. Издание предназначено для научных работников, преподавателей вузов, аспирантов и студентов педагогических, филологических, исторических, культурологических специальностей.

УДК 80
ББК 82

Работа над книгой поддержана грантом РГНФ 11-06-14026г

ISBN

© Авторы статей, 2011
© Т. В. Бузина, Е. В. Ильина, Ф. А. Вагизова,
Е. В. Калаш, Е. В. Семенюк, А. И. Чайкина,
перевод, 2011

К. А. Маслинский

Педсовет как дисциплинарная драма (на примере протоколов педсоветов сельской школы 1975—1977 гг.)

Дисциплинарные практики являются классическим материалом для размышления о структуре и функционировании школьного сообщества¹. В советской школе после введения «Правил для учащихся» в 1943 г. дисциплина была объявлена и на протяжении нескольких десятилетий оставалась одной из основополагающих категорий школьной системы². Однако в существующих работах, посвященных советской школьной повседневности, практически не затрагивается механика дисциплинарных практик: используемые дискурсивные тактики и клише, связь дисциплинарных эпизодов с идентичностью и статусом членов школьного сообщества³. Данная статья посвящена одной из дисциплинарных практик советской школы — «проработке» школьника на педагогическом совете (далее — педсовет). Хотелось бы обратиться именно к внутренней «механике» работы педсовета и его месту в системе школьных дисциплинарных мер.

При анализе советских инструктивно-методических документов, публиковавшихся после 1943 г.⁴, складывается впечатление, что ситуация вызова на педсовет регламентировалась скорее школьной дисциплинарной традицией, чем какими-либо административными предписаниями.

В «Положении о педагогическом совете общеобразовательной школы» (1970 г.)⁵ среди вопросов, решаемых педсоветом, названы оценки за поведение учащихся, меры взыскания и особо — вопрос об исключении из школы. Оговаривается также возможность приглашения на пе-

¹Фуко, М. Надзирать и наказывать: Рождение тюрьмы. М., 1999; Willis, P. Learning to labor: How working class kids get working class jobs. Farnborough: Saxon House, 1977; Ferguson, A. A. Bad boys: Public schools in the making of black masculinity. Ann Arbor: The Univ. of Michigan press, 2001.

²Dunstan, J. Soviet schooling in the second world war. Univ. of Birmingham, 1997.

³О связи дисциплинарных практик с идентичностью см. Ferguson, A. A. Op. cit.

⁴Многие исследователи советской школы сходятся во мнении, что с момента проведения достаточно радикальных школьных реформ в период Второй мировой войны и до конца советского периода советская школа представляла собой устойчивую и мало изменяющуюся с точки зрения идеологии и повседневных практик систему. См. Dunstan, J. Op. cit. Kelly, C. Children's world: Growing up in Russia, 1980—1991. 2007.

⁵Положение о педагогическом совете общеобразовательной школы. Утверждено приказом министра просвещения СССР № 94 от 16 декабря 1970 г. // Справочник директора школы. М.: «Просвещение», 1974. С. 101—102.

дагогический совет родителей, представителей общественных организаций и административных комиссий, однако никак не упоминается возможность присутствия на педагогическом совете учащихся. В большинстве документов среди возможных мер дисциплинарного воздействия собственно вызов учащегося на педсовет практически никогда не упоминается. В отдельных случаях, где такие упоминания все-таки присутствуют, они не сопровождаются какими-либо дальнейшими комментариями. Так, в одном из приказов министерства просвещения приведен полный спектр санкционированных наказаний (курсив мой — К. М.):

Наказания: порицание со стороны учителя, классного руководителя, заведующего учебной частью, директора (заведующего) школы; приказание учителя встать около парты, выговор перед классом, удаление из класса с урока; оставление после уроков для выполнения неделанного домашнего или классного задания; *вызов для внушения на педагогический совет*; выговор, объявленный приказом директора по школе; снижение отметки за поведение; перевод из класса в другой, параллельный класс, в другую школу; исключение из школы⁶.

Данный фрагмент содержит характерную для нормативных документов о дисциплине конструкцию, в которой дисциплинарные меры выстроены по возрастанию силы воздействия. Имплицитно предполагается, что соответственно возрастает и степень серьезности проступков. Если рассмотреть приведенную последовательность в терминах субъектов, осуществляющих дисциплинарные действия, обнаруживается следующая градация: индивидуальный педагог (наказания со стороны учителя, завуча, директора) — педагогический коллектив (внушение на педсовете) — администрация школы (или школа как формальный институт, налагающий дисциплинарные взыскания: выговор и т. д.). Таким образом, высказывание объединенного педагогического коллектива («внушение»), представленного в качестве контрагента в дисциплинарной коммуникации с учеником, получает в данном документе больший вес, чем индивидуальные действия педагогов и даже директора.

В соответствии с этой же шкалой педсовет оказывается промежуточной ступенью между неформальными дисциплинарными мерами и обязательно документируемыми (в приказах и др. документах) административными взысканиями. Вызов на педсовет является первой из дисциплинарных форм в этом списке, подлежащих документированию, так как на заседании педсовета должен вестись протокол⁷. Сохранившиеся протоколы педсоветов, на которых присутствовали вызванные для вну-

⁶Об укреплении дисциплины в школе. Из приказа министра просвещения РСФСР № 1092 от 12 дек. 1951 г. // Дейнеко М. М. Справочник директора школы. М., 1954. С. 181.

⁷Положение о педагогическом совете... С. 102.



Рис. 1. Педсовет. (Владимир Ролов. Фотографии с рассказами из 80-х. Рыбинск, 2008)

шения ученики, позволяют реконструировать некоторые аспекты этой дисциплинарной процедуры.

Данная работа представляет собой case study, основанный на протоколах педсоветов одной сельской школы за 2 учебных года (1975—1977 гг.). Эта полная средняя общеобразовательная школа располагалась в довольно крупном селе в Карелии, при школе находился интернат для учащихся-старшеклассников из соседних поселков, в которых имелись только неполные (восьмилетние) средние школы. На начало 1975/76 учебного года в школе было 216 учащихся (по данным проверки РОНО): с 1 по 8 класс — 1 класс в параллели, 9—10 — по 2 класса в параллели. Обычно «б»-класс формировался преимущественно из школьников, проживающих в интернате.

Основным документом для данного исследования стала обнаруженная в архиве школы тетрадь стандартного школьного формата в клетку в 48 листов, на обложке которой обозначено заглавие «Протоколы педсоветов по обсуждению учащихся», которое продублировано на титульном листе в несколько измененной форме «Тетадь по обсуждению поведения и успеваемости учащихся». Тетрадь содержит протоколы педсоветов с участием вызванных учащихся всего за 3 учебных года. Первые два года протоколы велись одним секретарем, они и будут рассмотрены

в данной работе. Подобных тетрадей за другие годы в школьном архиве не обнаружено. Данная тетрадь протоколов велась отдельно от «Книги протоколов», в которой находятся протоколы регулярных (четвертных, годовых) и внеочередных заседаний педсовета, посвященных всем рабочим вопросам (отчеты по успеваемости, планы работы, обсуждения методики преподавания и т. п.). В качестве дополнительного материала использовались другие документы из архива школы за рассматриваемый период (книги приказов, книги педсоветов, книги замечаний проверяющих из РОНО, списки выпускников).

За 1975—1977 учебные годы в тетрадь внесено 19 протоколов, по 10 и 9 за учебный год соответственно. Все педсоветы приходятся на период с середины октября по конец мая. На педсовет вызывали одного (8 педсоветов, 44 %) или нескольких учеников, максимальное число одновременно вызванных — 9 человек. Всего за 2 года на педсовет было вызвано 34 ученика, из них трое — по 3 раза, 11 — по 2 раза, остальные по одному разу. Распределение вызванных по классу обучения и полу представлено на рис. 2. Из рисунка видно, что вызов на педсовет как дисциплинарная форма воздействия применялся в основном к мальчикам и в основном к старшекласникам (9—10 класс), относительно редко эта форма применялась к ученикам 6—8 классов (по 1—2 случая), и неожиданно чаще — к ученикам 5 классов. Это распределение показывает, что педагогический коллектив как дисциплинарный субъект актуализируется для школьника при переходе из начальной в среднюю и из средней в старшую школу.

Помимо педагогического персонала школы (директора, завуча, учителей, воспитателей интерната) в некоторых протоколах зафиксировано присутствие родителей вызванных учеников (3 случая), члена родительского комитета (1 случай); на заседании, где обсуждался вопрос об исключении ученика, присутствовали также председатель сельсовета, представитель РОНО, участковый милиционер.

Прежде чем переходить к анализу текстов, необходимо остановиться на проблеме использования документов (в нашем случае протоколов) в качестве источника для исследования школьной дисциплинарной практики. Следует выделить те стороны социального события «вызов на педсовет», о которых можно судить на основании текста протокола.

Жанр протокола предполагает фиксацию в документе устной речи, воспроизводящую смысл сказанного, но не обязательно форму высказывания⁸. О протоколе принято говорить как о вторичном речевом жанре по отношению к первичному устному жанру заседания, допроса

⁸Татарникова, Н. М. Становление термина протокол: развитие вторичного жанра // Лингвистический ежегодник Сибири. Красноярск, 2002. С. 70—78.

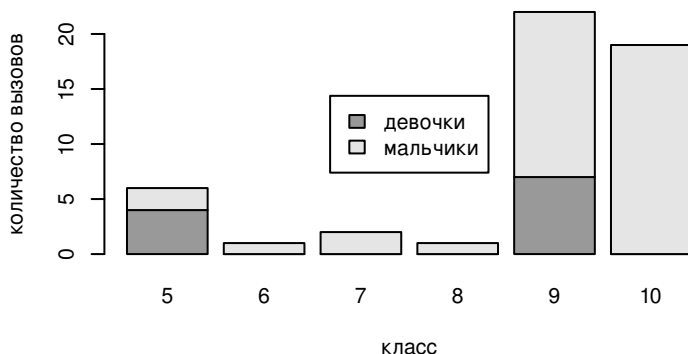


Рис. 2. Распределение вызванных на педсовет по классу и полу

и т. п. Тем не менее, протокол не является полным и последовательным отражением сказанного в процессе заседания. Как было показано Н. М. Татарниковой на примере сопоставления аудиозаписей и протоколов допросов, вводные и заключительные части протокола соотносятся с устным допросом не как отражение, а как результат по отношению к процессу получения результата. Напротив, в части записи содержания показаний структура протокола во многих отношениях изоморфна структуре соответствующей устной коммуникации, все трансформации предполагают сохранение смысла обстоятельств, представляющихся сторонам релевантным для расследования дела⁹.

В отличие от педсовета, ситуация допроса более жестко (закондательно) регламентирована, тем не менее, можно ожидать некоторых аналогий в соотношении педсовета и протокола педсовета. В протоколах педсоветов также присутствует формальное начало и заключение, обеспечивающее юридическую значимость протокола как документа, и «содержательная часть» в целом ориентированная на более или менее подробную и последовательную запись сказанного¹⁰.

⁹Татарникова Н. М. Координация первичного и вторичного речевых жанров в официально-деловом стиле речи (На примере допроса и протокола допроса) : Дис. ... канд. филол. наук. Иркутск, 2004. С. 85—95.

¹⁰Формулировка идеальной жанровой схемы протокола педсовета обнаруживается, например, в методическом пособии: «В протоколе записывается его номер, дата заседания педсовета, количество присутствовавших (список присутствующих прилагается к про-

Форма записи реплик в жанре протокола заседания допускает достаточно широкие границы вариативности: от изложенных в третьем лице резюме высказываний (например, по схеме «слушали — постановили») до более подробных записей в форме прямой речи. В этом отношении индивидуальная манера ведения протокола влияет на возможности интерпретации зафиксированного в нем социального события.

Рассмотренные в данной работе протоколы написаны учительницей английского языка, выполнявшей роль секретаря педсовета в 1975/77 учебных годах. К особенностям ее индивидуального стиля протоколирования относятся: аккуратный почерк и визуальное структурирование текста (подчеркивания, отступы), «драматургическое» оформление реплик, большей частью развернутая запись реплик, тяготеющая к форме прямой речи.

Жанровая установка протокола на краткость и недословную запись предполагает более или менее избирательное отражение реплик в протоколе, а представление заседания в виде последовательности записанных высказываний не отражает такие явления устной диалогической речи как перебивы и наложение реплик. Следует ожидать, что в протоколе скорее будут зафиксированы те реплики, которые воспринимаются секретарем и участниками заседания как значимое социальное действие в рамках коммуникативной ситуации педсовета. Напротив, маргинальные для жанра педсовета реплики скорее будут опущены в протоколе¹¹. Важным предписанием жанра является обязательная атрибуция реплик, иногда не только именем говорящего, но и его социальной ролью в рамках ситуации, в нашем случае — директор школы, классный руководитель, родитель и т. д. Таким образом, сохраняя относительную последовательность значимых с точки зрения участников ситуации высказываний, протокол позволяет судить о коммуникативной схеме события, ролевой структуре взаимодействия в рамках педсовета.

Установка на фиксацию «важного» при записи пространных высказываний должна приводить к более вероятному занесению в протокол фрагментов, отражающих основную прагматику высказывания. Поскольку в рассматриваемых протоколах секретарь тяготеет к выбору формы прямой речи при записи реплик, следует ожидать перенесения в протокол некоторых лингвистических черт устных высказываний. Зафиксированная в протоколах речь характеризуется высокой степенью

токолу), повестка заседания, краткое содержание выступлений, предложений, замечаний участвующих в работе педсовета, принятое решение» (Педагогический совет — орган коллективного руководства деятельностью школ и учебно-производственных комбинатов. М., 1984. С. 11.).

¹¹ Аналогичные тенденции в выборочной фиксации реплик отмечены Н. М. Татарниковой. Там же, С. 62, 93.

стереотипности речи, но при этом отсутствием дословных шаблонных совпадений, появлением специфических лексических или синтаксических черт в протоколах отдельных заседаний или репликах отдельных педагогов. Представляется, что тексты протоколов позволяют достаточно надёжно восстановить фонд речевых клише, использовавшихся в ситуации педсовета.

Итак, попробуем реконструировать жанровую схему внушения на педсовете с точки зрения прагматики высказываний участников ситуации. Коммуникация на педсовете складывается из двух «партий», исполняемых противопоставленными сторонами: партии педагогов и партии учеников. В протоколах партия педагогов занимает значительно большее место, в то время как партия учеников может сокращаться практически до нуля. Примечательно, что в протоколах допросов также наблюдается асимметрия в записи реплик сторон: высказывания допрашиваемого записываются значительно подробнее, в то время как высказывания следователя максимально сокращаются¹².

Каждая партия характеризуется довольно узким репертуаром и относительно устойчивой последовательностью речевых действий (высказываний). Все высказывания можно свести к нескольким типам по основной функции (ядерной прагматике). Типы высказываний в последующем изложении приводятся с сохранением относительного порядка, который прослеживается в большинстве текстов протоколов.

Содержательную часть протокола неизменно открывает **сводка**¹³, в которой приведена характеристика учащегося или происшествия, ставшего предметом обсуждения на педсовете. Именно этот фрагмент протокола содержит официально заявленные основания для вызова ученика на педсовет. По содержанию основания разделяются на два типа: плохая успеваемость и посещаемость (15 из 19 педсоветов) и серьезные дисциплинарные нарушения (4 из 19). В первом случае сводка оглашается классным руководителем. В протоколе она оформляется в стилистике констатаций: часто содержит данные о количестве пропущенных уроков, оценки по предметам, оформленные в виде списков, использует именительный темы и неполные предложения. В сводке наряду с успеваемостью обязательно характеризуется поведение учащегося: «Кл. руководитель: Успеваемость — съехал по сравнению с прошлым годом. Много двоек нахватал. Поведение очень развязное; грубит учителям, разговаривает на „ты“. Мешает заниматься ученикам».

¹²Татарникова Н. М. Там же, С. 43.

¹³Типам высказываний даны условные названия, не основанные на терминах, используемых в текстах протоколов.

Если основанием для вызова на педсовет послужило дисциплинарное нарушение, сводка оглашается завучем школы¹⁴ и содержит описание произошедшего в стиле, напоминающем судебное изложение обстоятельств дела: «1. Выступление зам. директора — 3-ва Г. А. Ученик 10б класса 31 ноября в интернате избил ученицу 9 кл. П-ну Ирину (ударил ее по лицу), раскидал стулья в телевизионной комнате, выбил несколько стекол. Причина избиения: разговоры в интернате, касающиеся его личных отношений с ученицей 10б класса Е. А-вой»¹⁵.

За сводкой следует ряд высказываний присутствующих педагогов, объединенных общей задачей — охарактеризовать ученика и объявить о допущенных им нарушениях. Поскольку эти высказывания носят не столько информативный, сколько перформативный характер (о нарушениях ученика известно и ученику, и педагогическому коллективу), основной их функцией оказывается обвинительная, поэтому они получили условное обозначение **инвективы**. Лингвистически инвективы оформляются в большинстве случаев как высказывания об ученике в третьем лице, формальным адресатом выступают педагоги (и отчасти протокол), а ученик оказывается неявным адресатом. Но в некоторых случаях инвективы произносятся во втором лице: «К-на Е. И.: На уроках не учится. По литературе — 5 пропусков и „2“. В это полугодие ты вообще не занимался. Ты мне только мешаешь, ни одного урока ты еще не ответил».

Произносят инвективы в основном учителя, ведущие уроки в классе, воспитатель интерната также характеризует поведение проживающих в интернате чаще всего в форме инвектив: «Е-ко Н. А.: больше всех доставляет беспокойство в интернате. Трудовые дела хромают. Полы мыть вообще не умеет и не хочет. Учиться вообще не хочет, не готовится абсолютно». Примечательно, что завуч и директор редко высказывают инвективы, и всегда в этом случае ссылаются на личный контакт с учеником («я была на пяти уроках, но никакого усердия не видела»), что показывает необходимость повседневной коммуникации с учеником, чтобы произнесение инвективы было легитимным.

Обычно в протоколе фиксируется несколько следующих подряд инвектив разных педагогов, по одной реплике от каждого. Такая конфигурация отражает наличие в жанровой структуре педсовета коммуникативной фазы инвектив, длительность которой отражает степень накаленности дисциплинарной ситуации. Довольно редко в фазе инвек-

¹⁴В сферу ответственности завуча в официальных документах школы помещаются вопросы дисциплины в школе и за ее пределами. См., напр., Устав средней общеобразовательной школы. Одобрено постановлением совета министров СССР № 749 от 8 сентября 1970 г. // Справочник директора школы. М., 1974. С. 13—24.

¹⁵Все имена, фамилии и инициалы изменены.

тив высказываются нейтральные или положительные оценки, и никогда не фиксируются высказывания самого учащегося.

Кульминацией партии педагогов является **обращение к ученику** со стороны председателя педсовета — директора школы или, в его отсутствие, завуча. Задачи обращения — с одной стороны, устыдить ученика, а с другой, поставить его в ситуацию принятия решения относительно учебы в школе. В случае старшеклассников в обращении регулярно возникает тема выбора между обучением в школе и профессиональным обучением, а также между обучением и трудоустройством. Обращение зачастую содержит вопросы, всегда в большей или меньшей степени риторические, реакция ученика на обращение почти никогда не фиксируется в протоколе.

С-на В. Е. [директор школы — К. М.]: Ну как, мы тебя тут расписали, понравился тебе твой портрет?

Надо принимать решение, что ты будешь дальше делать?

Матери радости мало, что ты так себя ведешь, и так учишься. Тебе не стыдно, если мать за тебя — лентяя деньги платить будет?

Где у тебя совесть, у лентяя?

Надо было тогда профессию приобретать, а не учиться в школе. Какой вывод, как ты собираешься дальше жить?

Довольно строгая ролевая закреплённость обращения к ученику за директором прослеживается в нашем материале, где в рассмотренный период директор покидает должность, остается учителем и продолжает участвовать в педсоветах. Перейдя в статус учителя, В. Е. С-на высказывается в фазе инвектив, уступая обращение новому директору.

Директорское обращение чаще всего завершает фазу инвектив, в некоторых случаях после обращения директора возможно появление отдельной инвективы или обращения от учителя. Отдельную категорию обращений составляют «следовательские» вопросы, возникающие в педсоветах, посвященных дисциплинарному нарушению, и направленные на уточнение обстоятельств происшествия. В этом случае ответы учеников преимущественно записываются. Такие вопросы могут сопровождать фазу инвектив и отчасти замещать её.

После кульминации в директорском обращении педсовет переходит в фазу совершения дисциплинарных действий. Поскольку педсовет относится к жанру коллегиального обсуждения, участники педсовета высказывают **предложения** по дисциплинарным мерам в отношении ученика. В отдельных случаях формат предложения может использоваться как средство воздействия на ученика, как, например, в приведённом ниже случае, где предложение высказано в отношении ученика 6 класса:

С-на В. Е. директор школы: Предлагаю исключить С. И-на из школы. Ученику, который не учится, не место в школе.

П-а Л. В. география: Предлагаю дать строгий выговор, испытательный срок.

Как и инвективы, предложения высказываются последовательно, с общей тенденцией к понижению строгости мер наказания. В некоторых случаях предложение объединяется в одной реплике с инвективной. Однако в целом предложения представляют собой факультативную составляющую и могут отсутствовать в протоколе.

Хотя номинально педсовет является органом коллегиального принятия решений, рассмотренные протоколы дисциплинарных педсоветов свидетельствуют о том, что педагоги демонстрируют единую позицию и согласованные дискурсивные действия по отношению к учащимся. Поэтому не кажется неожиданным, что в протоколах практически отсутствуют предусматриваемые жанром протокола заседания записи о **голосовании**. В единичных случаях, где голосование упоминается, это свернутое «единогласно». Результаты занесены в решение только в протоколе педсовета, посвященного вопросу об исключении ученика из школы (решение об исключении принято при 1 воздержавшемся).

Педсовет как административно оформленное дисциплинарное действие завершается **решением**. Решение наряду с «шапкой» является частью формальной рамки, задаваемой жанром протокола. Документальная природа решения проявляется в оформлении его в протоколе. Обязательно присутствует (подчёркнутый волнистой линией) заголовок «Решение педсовета», текст решения записывается без указания говорящего, с использованием безличных форм перформативных глаголов (*объявить* [выговор], *сообщить* [родителям]), чаще всего в виде нумерованного списка пунктов. В то же время, можно предположить, что в ситуации педсовета решение фактически является репликой председателя (директора, завуча). В пользу этого свидетельствует одна из помарок в протоколе, где решение записано как содержание завершающей протокол реплики завуча, ниже которой приписан заголовок «Решение педсовета» и нарисована стрелка к словам завуча:

3-ва Г. А. (завуч школы): 1) за пропуски уроков, за нарушение режима в интернате, за грубость — объявить строгий выговор с занесением в личное дело.

2) Кл. руко-лю сообщить решение педсовета родителям через организацию. Решение педсовета: [приписано снизу, нарисована стрелка к словам завуча — К. М.]

Общая структура партии педагогов не является жёсткой: выше упоминались случаи возможных отклонений от неё или отсутствия тех или

инных типов высказываний. Тем не менее, общая картина демонстрирует наличие рассмотренного сценария, к которому тяготеют педсоветы, посвящённые разбору поведения и успеваемости учащегося в целом. В случае, если на педсовете независимо обсуждаются несколько учеников, то в отношении каждого воспроизводится весь сценарий целиком от сводки до решения. Этот сценарий во многих отношениях сходен с жанром советской проработки, в частности, по наличию и структуре фазы инвектив и обращения в форме риторических вопросов¹⁶. Педсоветы, посвященные серьезному дисциплинарному проступку, отклоняются от этой схемы и в большей степени уподобляются структуре судебного разбирательства.

Ученические реплики допускаются жанровой ситуацией педсовета только в ответ на прямые обращения и вопросы педагогов, поэтому все перечисленные далее типы коммуникативных реакций, составляющих партию учеников, соотнесены с теми или иными типами высказываний педагогов и занимают определяемые ими структурные позиции в жанровой схеме педсовета.

Наиболее распространённая форма коммуникативного участия учеников в педсовете — молчаливое **присутствие**. В протоколе присутствие ученика маркируется в содержании прямо или косвенно обращенных к нему реплик педагогов. Участие ученика можно рассматривать как нулевые реплики между репликами педагогов:

М-ва З. Д.: Какие есть у вас объяснения?

А-ва Е. В.: Устраивали футбол грязными тряпка<> Обломали цветок в коридоре.

Почти в половине протоколов (8 из 19) присутствие является единственной формой участия ученика, т.к. в них не отмечено ни одной ученической реплики. Для всех протоколов присутствие является единственной формой коммуникации, доступной ученику в фазе инвектив.

Более явной формой коммуникативного сопротивления оказывается отмеченное ремаркой в протоколе **молчание** ученика в ответ на обращённый к нему вопрос педагога.

С-на В. Е.: Вижу, тут никчемный разговор, только время тянете.

Хватит в молчанку играть. Собираешься или нет изменить поведение?

З-н Коля: "— (молчание)

Иногда молчание как активное действие фиксируется не секретарем, а самими педагогами в метакоммуникативных репликах: «К-на Е. И.: Молчать нечего. Надо отвечать. Ты скажи, что ты делать будешь?»

¹⁶ Данилов С. Ю. Проработка и дебаты: коммуникативные практики идеологического взаимодействия // Культурные практики толерантности в речевой коммуникации. Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 2004. С. 346—363.

В отличие от простого присутствия, где ответ ученика не ожидается, ремарки о молчании демонстрируют ожидание ответа со стороны педагогов, в таком случае молчание ученика рассматривается уже как активное действие. Ремарки о молчании могут возникать в позиции ответа на директорское обращение или на «следовательский» вопрос. В аналогичной функции не-высказывания могут выступать и другие **невербальные реакции** учеников, о которых мы узнаем из метакоммуникативных реплик педагогов: «П-ая Н. С.: Саша В-ин, скажи прямо, а не смейся».

Другой устойчивой стратегией уклонения от высказывания в ответ на вопрос или обращение педагогов оказывается вербализованный **отказ от ответа**. К этому типу относится предложение перенести разговор за рамки ситуации педсовета, которое ученики высказывают либо присутствующим на педсовете родителям, либо отдельному учителю, с которым, можно предположить, у ученика установились более доверительные отношения:

С-нен Н. А. [отец — К. М.]: — Думаешь ли ты учиться дальше или нет?

С-нен Сергей [сын — К. М.]: Я тебе дома скажу.

Также возможна замена содержательного ответа указанием на то, что ответ существует и отказом его произнести:

С-ов А.: есть причины для такого отношения ко всем учителям. Говорить о них не буду, незачем.

Не хочу учиться, нет желания.

В данном примере отказ от ответа сопровождается прямо высказанным отрицательным ответом на основной вопрос педсовета — «будешь ли учиться». Такой отрицательный ответ, как представляется, является одной из крайних форм коммуникативной конфронтации ученика с педагогами в рамках педсовета, и присутствует в нашем материале только в двух случаях. В обоих случаях подобные прямые отказы произносят мальчики, ученики 10 класса.

Режим речевого поведения, который педагоги в инвективах обозначают как **грубость** по отношению к учителям, может возникать и непосредственно в ситуации педсовета. Приведенный ниже фрагмент, как представляется, демонстрирует коммуникативные стратегии грубости. В данном случае основной стратегией оказывается эксплицитное отрицание учеником имплицитных оценочных суждений, присутствующих в обращенных к нему вопросах и утверждениях взрослых.

Д-ва Л. В.: Ребята против тебя уже настроены, недаром ты даже сидишь один.

С-ов А.: Хочу и сижу один. <...> И-ва Т. А.: Чем ты дома увлекаешься?

С-ов А.: Ничем абсолютно.

И-ва Т. А.: так же скучно жить.

С-ов А.: Кому скучно, а кому и нет.

В нашем корпусе грубость демонстрируют всего двое учащихся 10 класса, возникает эта форма коммуникации как стратегия поведения ученика в фазе инвектив, противоположная молчаливому присутствию.

Крайней формой отказа от участия в коммуникативной ситуации, как оказалось, является **уход** ученика с педсовета до его окончания (всего 3 случая в нашем материале). Такой уход может быть поставлен в позицию высказывания, если он сопровождает ответ ученика на обращение педагогов, как в приведенном ниже примере:

Х-ва А. В.: На работу так просто не возьмут.

Т-ев К.: С-нен С.: я могу тоже уйти. Работать буду.

С-ов А. (ушёл) Пошел на работу.

В данном случае уход представляет собой очевидный случай «игры на публику», т.к. на данном педсовете одновременно присутствуют несколько старшеклассников, и уход-реплика обращена к ним не в меньшей степени, чем к педагогам. Примечательно, что в оставшихся двух случаях, где ученик присутствует на педсовете один, его уход не сопровождается репликой, а просто обозначается ремаркой в протоколе:

В-ая Т. В.: (воспитатель) <...> Может кривляться как угодно.

Ругается матом.

Не работает физически.

(Ушла с педсовета).

Решение педсовета:

После ремарки об уходе ученика в одном случае непосредственно следует «Решение педсовета», а во втором случае протокол обрывается ремаркой об уходе. Эти примеры показывают ориентацию всей коммуникации на педсовете на реципиента-ученика, в отсутствие которого запись обсуждений теряет смысл. Таким образом, уход — это наиболее серьезный вклад в структуру ситуации педсовета, который может внести ученик, что отражается даже в нарушении документального жанрового канона (отсутствии решения).

Другую часть спектра коммуникативных реакций учеников составляют более конформные ответы. Ученики чаще дают ответы на те вопросы, которые направлены на выяснение конкретных обстоятельств, причем основной прагматикой таких ответов является **отрицание и оправдание**:

З-на Л. И.: Почему ты сорвал урок физкультуры?

С-ов А.: Я его не срывал. Не знаю, кто его сорвал. Она мне сказала: «ты дурак!» — я ответил «сама не лучше!» Урок я не срывал.

В нашем материале более распространенным ответом на основной вопрос педсовета оказывается положительный — более или менее явно сформулированное **обещание** учиться и лучше себя вести: «С-н К.: Учиться буду. На уроки час трачу». Обещание тяготеет к позиции финальной реплики в протоколе, т.к. демонстрирует результат дисциплинарной ситуации. В нашем материале 6 обсуждений учеников завершились обещаниями.

Во всех рассмотренных протоколах ученики достаточно последовательно придерживаются одного из двух вариантов исполнения своей партии: молчаливо-конформистского или в разной степени конфронтационного. Открытую конфронтацию с педагогами на педсовете демонстрируют только старшекласники (9—10 класс).

Рамки настоящей статьи не позволяют всесторонне проанализировать содержание и язык педсовета, однако представляется, что наиболее существенные черты педагогического дискурса педсоветов обнаруживаются в формулировках инвектив.

В инвективах педагогов обращает на себя внимание обилие кванторов всеобщности. Практически любое утверждение о негативном поведении ученика сопровождается указанием на постоянное либо повсеместное проявление такого поведения: «*Вообще* не занимается»; «Полы мыть *вообще* не умеет и не хочет»; «На уроках *совершенно* ничего не делает»; «Опоздания на уроки *постоянные*»; «*Вечно* голова болит, или зуб болит»; «С учителем физ-ры разговаривает *постоянно* на „ты «. В случаях, когда такие кванторы отсутствуют, используется несовершенный вид глагола, передающий значение обыденности действия: «учителей *игнорирует*»; «*грубит* учителям». В инвективах, где темой высказывания является не ученик, а категории школьной повседневности (оценки, учебные задания, уроки), можно обнаружить аналогичный набор кванторов, прежде всего со значением «полностью»: «*одни* двойки», «*вообще* нет оценок», «*нет ни одного* дом. задания», «*ни одного* урока ты еще не ответил». При характеристике действий учащихся кванторы всеобщности появляются и в других синтаксических позициях, например, в позиции объекта действия: «ничего нельзя в школе повесить и поставить. *Все* ломает 10а класс». Кванторы всеобщности в инвективах учителей несут основную оценочную нагрузку.

По функции к кванторам всеобщности примыкают выражения со значением «почти полностью», «частично», выражающие суждение учителей о количественной избыточности или недостаточности результатов: «*В большинстве случаев* у тебя нет оценок, или *редко-редко* оценки „3 «, «*Устно почти* не отвечает», «*половина* уроков пропущена». Подобные высказывания выражают уступку тому факту, что ученик все же ходит на уроки, отвечает и получает оценки, однако ценность этих

действий минимализируется в оценочной рамке инвектив. Аналогичную функцию выполняют уступительные конструкции: «*хоть и ходит на уроки, но часто просто сидит, ничего не делает*», «очень свободно ведет себя на уроках, *хотя пропусков нет*».

Другой характерной для инвектив тактикой оказалась интерпретация намерений и желаний учащегося в отношении школы, в этом случае оценочную семантику несет именно утверждение об интенциях учащегося: «Учиться вообще *не хочет*, не готовится абсолютно», «Ты не учишься, ничего *не хочешь* делать». В таких случаях инвектива может не содержать описания нарушения учащегося, а только указание на возможность такого нарушения и намерение учащегося его совершить: «приходит, ведет себя *как хочет*», «Может сделать все, что угодно», «Поведение вольное, *что хочет, то и делает*».

Как видим, в инвективах педагогов преобладают обобщенные характеристики поведения и успехов ученика, однако присутствуют и сравнительно немногочисленные инвективы, в которых озвучиваются конкретные проступки и обстоятельства. Такие инвективы могут принимать форму личного свидетельства педагога или обезличенного утверждения о факте конкретного проступка: «Я редко вижу ее в интернате, видимо, много гуляет»; «На алгебре — весь урок мешал Казаковым»; «Угрожал учительнице русского языка». Другая распространенная конструкция предполагает сопоставление поведения или успехов ученика в какой-то момент в прошлом и в настоящем времени: «*В 1 четверти* несколько раз оставались после уроков. *Сейчас* сдвигов нет», «*с самого начала четверти* вроде начала заниматься. И тексты были, и с подъемом занималась, а *затем* опять спад», «*С 5 класса* я веду у вас уроки и ничего подобного не делал. *В этом году* неизвестно что случилось». В данной конструкции характер взаимоотношения ученика со школой в образовательной и дисциплинарной сфере конструируется как непрерывный развивающийся процесс, который в инвективах всегда представлен как процесс ухудшения.

Показательно, что содержанием некоторых инвектив становятся ссылки на предшествующие дисциплинарные меры в отношении ученика, которые дополняют или замещают собой перечисление собственно дисциплинарных нарушений: «*Была осуждена на совете интерната за самовольный уезд домой*», «*имеет выговор за плохое поведение*», «*поведение за полугодие было неудовлетворительное*»¹⁷.

¹⁷ Неудовлетворительная оценка за поведение в советской школе рассматриваемого периода была вполне формальной дисциплинарной мерой в отношении ученика. См. Устав средней общеобразовательной школы... С. 16—17.

Будущее время возникает в инвективах педагогов также преимущественно в связи со ссылками на дисциплинарные меры (обычно более формальные), которые могут быть применены к ученику. Такие отсылки реализуют прагматику угрозы: «Поведение возмутительное. Можно поставить его на учет в детскую комнату милиции», «Если в интернате ещё увидим с сигаретой в зубах, будет составлен акт». Угрозы могут сопровождаться предложением контракта: «Давайте договоримся так, будете учиться и вести себя по-нормальному. Чтобы не получилось так, что вы поедете на административную комиссию».

С помощью конструкций, связывающих момент педсовета с прошлыми и будущими дисциплинарными мерами, в инвективах выстраивается историческое измерение дисциплинарного дискурса, в который вплетаются конкретные нарушения и общие характеристики ученика, динамика развития его отношений с педагогическим коллективом, принятые и планируемые учителями дисциплинарные меры.

Одна из функций инвективного дискурса на педсовете — сконструировать образ дисциплинируемого ученика. Эта функция проговаривается в явном виде в директорской реплике на одном из педсоветов, подводящей итог фазе инвектив: «Ну как, мы тебя тут расписали, понравился тебе твой портрет?» Сконструированный «портрет» ученика обладает свойством кумулятивности — накапливает все возможные нарушения во всех возможных сферах. Кумулятивность инвектив на педсовете согласуется с тем фактом, что **15 из 19** педсоветов не мотивированы конкретным проступком учащегося, их повестка обозначается обобщенно как «обсуждение поведения и успеваемости» вызванного ученика. Это не позволяет рассматривать педсовет только как дисциплинарную меру, применяемую в терминах «проступок — наказание», как можно было бы заключить на основании иерархии дисциплинарных мер, перечисленных в официальных документах и методических текстах. В представленном нами материале педсовет служит прежде всего ситуацией, в рамках которой актуализируется история дисциплинарных взаимоотношений ученика со школой и конструируется его «суммарный проступок». В дальнейшем факт вызова на педсовет становится полноправным объектом инвективного дисциплинарного дискурса, что зафиксировано в том числе и в протоколах педсоветов: «Ведь ты был на педсовете 2 недели назад. Документы можно уже передавать в детскую комнату милиции».

Обнаружившееся в нашем материале свойство инвективного дисциплинарного дискурса включать достаточно развернутый исторический план, открытый не только в прошлое, но и в будущее, представляется существенным для понимания структуры дисциплинарных отношений

в советской школе. Эти отношения можно описывать как серию *дисциплинарных эпизодов* — коммуникативных ситуаций, в которых предметом обсуждения становится дисциплина. В рамках дисциплинарных эпизодов, и в частности, на педсоветах, актуализируется специфический дискурсивный конструкт, который увязывает отдельные дисциплинарные эпизоды, соотнесенные с конкретным учеником или группой учеников, в непрерывный *дисциплинарный процесс*. Дискурс дисциплинарного процесса обладает тенденцией к экспансии: втягиванию все более широкого круга моментов школьной повседневности и семантизации их как нарушений писанных и неписанных школьных норм, поведенческих знаков, свидетельствующих с точки зрения учителей о нежелании учиться или неискреннем и неполном исполнении образовательных ритуалов.

Взгляд на дисциплинарные отношения в школе как на динамически развивающийся процесс имеет интересную параллель в работе Пола Уиллиса, посвященной межпоколенческому воспроизводству социального статуса в среде британских школьников рабочего класса¹⁸. Уиллис проводил включенное наблюдение в небольшом английском городе в школе преимущественно для детей рабочего класса в 1972—1975 гг. Среди прочего, Уиллис рассматривал динамику возникновения антишкольной субкультуры, которую он описывал с помощью понятия *дифференциация* — процесса постепенного выделения в рамках школьного сообщества групп детей, разделяющих и не разделяющих навязываемые учителями ценности. Уиллис описывает процесс дифференциации преимущественно с точки зрения учеников. Рассмотренные нами протоколы педсоветов позволяют пронаблюдать разные стадии во многом аналогичного процесса формирования антишкольной субкультуры, кульминацией которого является конфронтационное поведение старшеклассников на педсовете и их заявления о желании немедленно пойти на работу. Выявленный нами конструкт «дисциплинарный процесс» можно рассматривать как взгляд на тот же самый процесс дифференциации с точки зрения педагогов. Возможно, устойчивость, с которой школьники воспроизводят процесс дифференциации, может отчасти объясняться устойчивостью, с которой педагоги пользуются дискурсивными тактиками, объективирующими дисциплинарные отклонения.

¹⁸Willis, P. Learning to labor: How working class kids get working class jobs. Columbia univ. press, 1977.