

- postmodernizma* [Socio-Logos of Postmodernism]. Moscow: Socio-Logos Publ., pp. 98-121. (In Russ.)
16. Foucault M. (1991) [Hermeneutics of The Subject: a Course of Lectures at The College de France. 1982. Excerpts]. *Sotsio-logos* [Socio-Logos]. Moscow: Progress Publ., pp. 284-311. (In Russ.)

АКАДЕМИЧЕСКОЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ В УНИВЕРСИТЕТЕ: ПОПЫТКА КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ

КОРБУТ Андрей Михайлович – канд. социол. наук, научный сотрудник Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»; сотрудник Центра проблем развития образования, Белорусский государственный университет (2001–2011 гг.). E-mail: korbut.andrei@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена анализу феномена и понятия «академическое сопротивление». Выделяются несколько аспектов: сопротивление как неотъемлемый элемент отношений власти в университетском образовании, прагматический характер сопротивления и невозможность построения объемлющей концепции сопротивления. Показывается, что академическое сопротивление студентов является важным элементом определения идентичности участников образовательных практик в университете.

Ключевые слова: академическое сопротивление, образовательная практика, институциональный прагматизм, отношения власти, субъект

Введение

В 2007 г. на социологическом факультете Московского университета вспыхнул конфликт: инициативная группа студентов, которая назвала себя «OD-group», выступила с рядом заявлений и провела серию акций, призванных обратить внимание на качество обучения на факультете [1]. Этот протест стал иконическим для всех форм академического сопротивления студентов в постсоветских университетах, в том числе потому, что студенты выступили за трансформацию самой академической практики, частью которой они были. Они восставали не против конкретных преподавателей и даже не против конкретных руководителей, а против созданных и поддерживаемых теми и другими рутинных образовательных условий. Хотя такие открытые протестные действия редки в постсоветских университетах, именно они должны быть отправной точкой для концептуализации феноменов академического со-

противления не как того, что нарушает образовательный порядок, а как того, что составляет его неотъемлемую часть. Опыт «OD-group» показывает, что без сопротивления студентов (как, впрочем, и преподавателей) университет склонен «консервироваться», забывая о своем предназначении. Поэтому роль, условия и последствия академического сопротивления должны стать предметом самого детального анализа.

Итак, в центре моего внимания будет студенческое действие, причем не то, которое обусловлено учебными обстоятельствами, а то, с помощью которого студенты выстраивают эти обстоятельства. Моя цель – не предложить априорную концепцию академического сопротивления (что, как я постараюсь показать, в принципе не имеет смысла), а попытаться очертить возможные способы его изучения. Поэтому я не буду говорить о конкретных феноменах. Я постараюсь связать между собой три це-

почки вопросов, каждый из которых относится к одной из составляющих «академического сопротивления студентов».

«Студенты»

Обычно студенческое сопротивление возникает и рассматривается как проблема преподавателя, который наделяется правом первичной ее формулировки. Это он сталкивается с сопротивлением, и это он ищет пути решения данной проблемы. В этом смысле преподавателя интересует не *феномен* сопротивления, а *факт* сопротивления. Его установка – фактологическая, а не феноменологическая, в отличие от установки исследователя. Различия между взглядом преподавателя и взглядом исследователя – это различия между двумя практиками, а не между двумя людьми, причем различие, не связанное напрямую с формами поведения: одно и то же действие может быть как педагогическим, так и исследовательским, причем одновременно.

Различия в установках исследователя сопротивления и преподавателя заключаются в следующем:

- преподаватель ищет причину сопротивления, а исследователь – способ его осуществления;
- для преподавателя сопротивление – это то, что требует объяснения, для исследователя же это то, что уже объяснено самой практикой (практика осуществления сопротивления объясняет это сопротивление);
- преподаватель ориентирован на педагогическое действие, а исследователь – на аналитическое. Преподаватель должен выработать отношение к сопротивлению, он определяет, как с ним поступить, причем так, чтобы его действие не выходило за рамки педагогического поля; исследователь же ищет, как к сопротивлению можно подходить, как его можно обнаружить, но само отношение к нему у него уже выработано;
- преподаватель не должен ничего де-

лать с собой, чтобы заметить сопротивление, а исследователь должен изменить свою установку, чтобы сопротивление стало зримым.

Говоря «преподаватель», я имею в виду здесь не того преподавателя, который участвует в аудиторных взаимодействиях, скорее, речь идет о преподавателе, каким он видится с методической позиции: организатор, проектировщик, дизайнер образовательных сред и практик. Между тем аудиторные взаимодействия – не прямая проекция педагогического замысла преподавателя и не реальность, которая сопротивляется этому замыслу, а поле взаимных согласований, *ориентированное* в каждый момент времени, но крайне динамичное и изменчивое в целом. Здесь преподаватель – *один из* участников, создателей сопротивления студентов. Студенты сопротивляются не только *преподавателю*, но и *вместе с преподавателем*. Для прояснения этой идеи можно обратиться к понятию «сопротивление», разработанному Мишелем Фуко в рамках его аналитики отношений власти.

Фуко начинает свой анализ с отказа от понимания власти как практики подавления одними людьми других. То, что мы называем властью (идентифицируя ее, как правило, с аппаратами государства), – лишь частный момент более широкого поля властных отношений. Власть – это не то, что осуществляется «сверху вниз», это микрофеномен, точнее, совокупность микрофеноменов, распределенных, рассеянных и локальных. Существуют *отношения* власти, предполагающие наличие двух сторон. Эти отношения заключаются в том, что одни люди руководят поведением других людей, управляют возможностями их действия. Отношения власти – это отношения, в результате которых один человек ограничивает возможности действия другого человека, структурируя поле его действий. Отношения власти могут быть обнаружены в любых других формах отношений: между врачом и пациентом, между преступ-

ником и жертвой, между учителем и учеником. Власть всюду, но она должна быть согласована. Какие-то эффекты заданы, но даже их заданность еще должна быть воплощена в жизнь, а это требует согласования и определения того, что будет заданным, а что – нет.

Таким образом, отношения власти предполагают свободу взаимодействующих, поскольку упорядочивать возможности действия можно только при их наличии. В то же время Фуко в одном из интервью говорит: «По-моему, необходимо отличать отношения власти как стратегические игры между свободами – стратегические игры, способствующие тому, что одни пытаются обусловить поведение других, на что другие реагируют попытками не позволять обуславливать свое поведение или в ответ обуславливать поведение первых, и состояниями господства, какие обычно называют властью» [2, с. 268]. Свободные отношения власти, существующие в бесчисленном количестве ситуаций, всегда находятся под угрозой «затвердевания», «окаменения», перевода в вертикальный режим функционирования, который их в конечном итоге уничтожает, уничтожая свободу взаимодействующих.

Именно в этом контексте Фуко развивает понятие «сопротивление». Он пишет об этом так: «Там, где есть власть, есть и сопротивление... именно поэтому сопротивление никогда не находится во внешнем положении по отношению к власти» [3, с. 195–196]. Сопротивление всегда сопровождает власть. Означает ли это, что сопротивление является эффектом власти, что за всяким сопротивлением скрываются властные интересы? Нет, поскольку «властные связи имеют характер отношений в строгом смысле слова. Они могут существовать лишь как функция множественности точек сопротивления... существует множество различных сопротивлений, каждое из которых представляет собой особый случай: сопротивления возможные, необходимые, невероят-

ные, спонтанные, дикие, одинокие, согласованные, ползучие, неистовые, непримиримые или готовые к соглашению, корыстные или жертвенные...» [3, с. 196]. Сопротивление не подчиняется какому-то одному принципу, у него нет единого смысла, скорее, «рой точек сопротивления пронизывает социальные стратификации и индивидуальные единства» [3, с. 197].

Такое понимание сопротивления ведет к крайне любопытному выводу, который может быть напрямую перенесен на проблему академического сопротивления. Фуко утверждает, что, поскольку отношения власти рассеяны в различных ситуациях и обстоятельствах, необходимо анализировать не столько власть саму по себе, сколько способ ее осуществления. Вопрос не в том, *что* такое власть, вопрос в том, *как* она осуществляется [4, с. 174–175]. Такой подход, в свою очередь, требует иного понимания сопротивления. Нужно перестать противопоставлять власть и индивида с его потребностями или сообщество с его интересами, поскольку власть изначально соединяет в себе две тенденции: индивидуализацию и тотализацию [5, с. 317]. Необходимо рассматривать сами формы сопротивления, их практику, способ их реализации, т. е. их повседневность, обыденность. В отношении академического поля это означает, что мы не должны осмыслять сопротивление либо с точки зрения студентов, их персональных запросов, их интересов, их саморазвития, либо с точки зрения студенческого сообщества, которое таким образом выражает свою коллективную волю. Необходимо занимать практическую позицию, искать и анализировать конкретные формы академического сопротивления.

Если мы ставим на первое место вопрос о том, *как* осуществляется сопротивление, это ведет к переосмыслению и двух других вопросов, которые редко возникают при анализе феноменов академического сопротивления, поскольку ответ на них вроде бы

очевиден. Это вопросы: «Кто/что сопротивляется?» и «Кому/чему сопротивляется?» Вроде бы понятно: студент сопротивляется преподавателю. Конечно, можно говорить, что студент видит в преподавателе воплощение системы и поэтому сопротивляется системе, а не конкретному индивиду, и равно можно говорить, что студент олицетворяет собой сообщество, выражающее через него свое мнение. Однако все эти интерпретации отступают перед «тяжестью» феноменальных данных, в которых обычно фигурируют преподаватели и студенты. Как показывает Род Уотсон [6], ситуация не так проста. Уже сам факт того, что мы, наблюдая ту или иную ситуацию, либо читая те или иные тексты, *видим* студентов и преподавателей, «нагружен»: мы приписываем преподавателю и студенту определенные способы действия как неотъемлемый элемент их институционального и социального положения, позволяющий их соответствующим образом идентифицировать. Например, наблюдая за ответом студента на экзамене, мы можем приписывать студенту стремление получить отличную оценку, хотя на самом деле он может хотеть получить любой «проходной» балл.

Таким образом, фигуры «преподаватель» и «студент» не столь очевидны, как кажется. Говоря, что студент «сопротивляется» преподавателю, мы можем подразумевать не проблематичность этих двух фигур, но, с другой стороны, мы можем и проблематизировать их. Студент может сопротивляться самой ситуации оценивания его знаний, или он может сопротивляться приписыванию ему определенных знаний, или он может сопротивляться временной регламентации учебных занятий, и т. д. Для него преподаватель не предшествует взаимодействию, для него есть лишь преподаватель как-оценивающий-ответ, или преподаватель как-спрашивающий-на-экзамене, или преподаватель-как-читающий-лекцию. Утверждение: «Студент сопротив-

ляется преподавателю» – это утверждение, являющееся начальной и конечной точкой анализа, в промежутке между которыми оно может полностью поменять свой смысл, сохранив ту же самую словесную формулу. Это утверждение тем самым уже само по себе указывает направление поисков.

Словом, и студент, и преподаватель – это то, что возникает в результате сопротивления, а не то, что осуществляет его. Нет «студента» вообще и «преподавателя» вообще. Есть конкретные индивиды, вступающие в локальные взаимодействия, в ходе которых эти индивиды обретают специфическую форму студента и преподавателя. Сопротивляясь, студент становится студентом (и помогает преподавателю стать преподавателем). По словам Б. Бенвелла и Э. Стокое, студенты не только «образовываются», но и «практикуют себя как студентов» таким образом, что это порой выливается в разные формы сопротивления, противопоставления или амбивалентности» [7, р. 139]. Академическое сопротивление не вписывается в рамки общей схемы «студенты против системы». Сопротивление – способ быть студентом (в том числе отказываясь им быть). Но это всегда игра на границе образования, которую участники рискуют в любой момент перейти: образование может быть разрушено, студент может перестать быть студентом, а преподаватель – преподавателем. Следовательно, феномен сопротивления может рассказать нам о том, как образование производится, оставаясь всегда в поле зрения участников. Это значит, что образовательная практика – не что-то подсознательное, не то, что находится «позади» ее участников, составляя нерелективную основу их действий, но это и не полностью произвольная область реализации субъективных или институциональных намерений. Скорее, это совокупность точек согласования, где на равных участвуют все: студенты, преподаватели, но также, говоря языком Латуры [9], и «не-чело-

веки»: конспекты, парты, доски, стены, часы, расписание, ручки и пр.

Здесь мы переходим ко второму вопросу: «Что во всем этом академического?».

«Академическое»

Место жительства сопротивления – аудитория. Именно в ней начинаются и заканчиваются любые сопротивленческие действия. Конечно, академическое сопротивление не ограничивается только тем, что происходит между преподавателем и студентом в аудитории во время занятий. Его можно обнаруживать и во взаимоотношениях студентов, и в библиотеках, и дома. Но даже если сопротивление предполагает, например, определенный способ работы с текстами в библиотеке, эффекты библиотечных штудий студента должны быть актуализированы в аудитории.

Что позволяет относить все эти разные формы сопротивления к академическому пространству? Четкого набора критериев нет и не может быть, поскольку специфически академическое сопротивление может смешиваться с другими формами действия. Скорее, если использовать известное выражение Л. Витгенштейна, между разными практиками академического сопротивления существует «семейное сходство» [10, с. 111]. При их исследовании мы должны разбирать случай за случаем. Таким образом, тактика исследования – от случая к случаю. Однако, что позволяет нам выделять из массы случаев те или иные ситуации или примеры, рассматривая их как материал для изучения сопротивления? Ответ на этот вопрос требует рассмотрения условий исследования академического сопротивления.

Если академическое сопротивление – это прежде всего феномен, который может быть обнаружен в университетской образовательной практике, тогда первичная установка в отношении него должна быть феноменистической и в *определенном* смысле – феноменологической. Этот «опре-

деленный» смысл заключается в том, что (если опираться на феноменологию в интерпретации Э. Гуссерля) для «восприятия» какого-либо феномена *как* феномена мы должны изменить условия своего восприятия, принять особую установку: в данном случае, не естественную образовательную, а исследовательскую образовательную. Здесь возникает очередная проблема, требующая тщательного анализа. С одной стороны, академическое сопротивление – это то, с чем сталкивался и сталкивается каждый из нас. И каждый из нас в определенном смысле является экспертом по сопротивлению: мы знаем не только как его практиковать, но и как его воспринимать. С другой стороны, занимаясь исследованием сопротивления, мы, как я уже сказал, должны отказаться от естественной установки.

Означает ли это, что мы должны заместить знание повседневное, само собой разумеющееся, знанием аналитическим, исследовательским? Не обязательно. В принципе, мы можем (и, как утверждают некоторые исследователи, неизбежно это делаем) использовать свое повседневное знание для исследования. Естественная установка и исследовательская не являются антагонистическими. Всё дело в том, используем ли мы в исследовании не только свое повседневное знание, но и знание о своем повседневном знании. Если да, тогда мы – как исследователи – начинаем воспринимать академический мир глазами участников, не утрачивая особого интереса. Мы смотрим ИХ глазами. Но это не ОНИ *смотрят* (мы не становимся участниками), а мы практикуем ИХ *взгляд*, который тем самым десубъективируется, отделяется от конкретных носителей, но при этом не обобщается, не подводится под общую категорию. Нужно всегда изучать конкретные, сингулярные практики, без апелляции к субъекту как их источнику. Субъект не является их началом, субъект в них собирается и распадается. Таким образом, именно есте-

ственное образовательное знание составляет ресурс, позволяющий нам упорядочивать поле наших данных и выделять феномены академического сопротивления. Однако это знание используется не для организации нашего учебного поведения, а для выстраивания практики исследования.

Итак, существует определенное естественное образовательное знание, доступное как участникам, так и исследователям. Достаточно ли этого знания самого по себе для описания и анализа феноменов академического сопротивления? Положительный ответ на этот вопрос, судя по всему, дает Билл Ридингс, называющий подобный подход «институциональным прагматизмом» [10]. Под ним он понимает установку на действие без обоснования, без алиби, действие не во имя каких-то высоких целей или идеалов («подготовка к профессии», «формирование мышления», «раскрытие творческих способностей», «овладение культурой» и пр.), а работу с тем, что есть, с тем, чем мы располагаем. Трансцендентальное обоснование академической практики больше невозможно. Это – во-первых. А во-вторых, под институциональным прагматизмом Ридингс имеет в виду признание историчности университета, понимание того, что университет развивался и на данный момент пришел в упадок. Место, где нам необходимо существовать, – сам институт Университета – находится в руинах.

Здесь важным является не столько правильность или ошибочность диагноза Ридингса, сколько указание на возможность и необходимость исходить из имеющихся у нас ресурсов, понимая их ограниченность, ситуационность и локальность. При этом мы должны акцентировать внимание не только на узко понятых педагогических отношениях, но и на их институциональном контексте: академическое сопротивление – это не только сопротивление институциональным университетским формам, но и сопротивление *в рамках* этих форм.

«Сопротивление»

В словаре Ушакова сопротивление определяется как «свойство, способность оказывать противодействие каким-нибудь воздействиям, изменениям». У Даля данный термин описывается следующим образом: «Противодействовать, противиться, восставать вещественными или нравственными силами; отражать нападение, защищаться; или не допускать чего-то, стараться отклонить; не покоряться, бороться». Обе эти попытки связать сопротивление как концепт с определенным *представлением*, отнести его к определенному понятийному ряду и за счет этого придать ему значение имеют смысл только в специфических ситуациях. Можем ли мы использовать вышеприведенные определения для анализа академического сопротивления, просто добавив к ним указание на ту особую университетскую реальность, в которой осуществляется сопротивление? Если мы полагаем, что можно пользоваться понятиями, лишь зная, что они означают (в концептуальном смысле), тогда подобный шаг был бы не только оправдан, но и единственно возможен. Если мы признаём, что понятия могут иметь праксеологическую ценность, не имея концептуального значения, тогда мы можем говорить о том, что «академическое сопротивление» – пустой концепт, не имеющий определения. Его осмысленное использование предполагает не словесную формулировку, а специфические формы анализа и исследования. Вопрос: «А *почему* вы решили, что это сопротивление?» – заданный исследователю, описывающему тот или иной феномен, не имеет ответа, поскольку он требует отсылки к общей схеме, которая лишь «прилагается» к конкретному материалу. Но такой схемы нет. Если в процессе изучения и возникает определенное понимание сопротивления, то это понимание локально и конструктивно, оно может быть в любой момент пересмотрено. Скорее, вопрос должен звучать таким образом: «А *как* вы решили, что это сопро-

тивление?». Способ изучения составляет часть изучаемого феномена.

Но ситуация еще более сложна, поскольку отсутствие концептуальной однозначности сопровождается отсутствием критериальной определенности. Не существует однозначных признаков академического сопротивления. Нет явных форм вроде ответа «Нет». Одна и та же фраза, одно и то же действие, даже в рамках одной и той же ситуации, может носить разный характер и по-разному встраиваться в последовательность текущих взаимодействий. Есть лишь локальные цепочки действий и высказываний, которые упорядочиваются участниками в той или иной образовательной обстановке. В чем именно будет заключаться сопротивление, если оно будет обнаруживаться, зависит от множества факторов. Это значит, что мы не можем определить академическое сопротивление, но мы можем его обнаружить. Оно принципиально обнаружимо. Однако такое обнаружение может принимать несколько форм, связанных со специфическими практическими контекстами (эти формы не являются априорными интерпретационными схемами, скорее, они позволяют упорядочить свои рассуждения и действия). К примеру, такие.

1. Сопротивление – помеха, которую нужно преодолеть (или, наоборот, поддерживать, что встречается крайне редко), т.е. нащупать *отношение* к сопротивлению. При этом сопротивление должно быть некоторым образом понято; необходимо обнаружить, на что указывает сопротивление, о чем оно «говорит» (т.е. отыскать *референт* сопротивления), а говорить оно может:

а) о студенческой позиции (например: «студенты – творческие натуры», или: «студенты вечно всем недовольны», или: «студенты выражают свое неприятие сложившейся формы образования»);

б) о преподавательской позиции (например: «преподаватель слишком сильно

«давит» на студентов», или: «преподаватель не оправдывает ожиданий студентов»);

в) об образовании (например: «нынешнее образование не подходит студентам», или: «студенты не готовы к переменам»).

2. Сопротивление само по себе – как оно практикуется, каковы его эффекты, каковы его условия. Это поиск *практики* сопротивления. В последнем случае изучение сопротивления требует внимательного анализа позиций всех участников образовательной ситуации, того, как они осмысляют и упорядочивают свои действия.

Однако если мы делаем акцент на том, какой смысл вкладывают в свои действия акторы, возникает соблазн индивидуализировать сопротивление, т.е. прочитать слова Фуко о множественности сопротивлений как указание на множественность точек зрения, присутствующих в университете. В то же время наш язык (точнее, определенная практика его употребления) вынуждает нас говорить о сопротивлении в единственном числе. Возникает вопрос: сопротивление все-таки одно, просто есть разные его проявления, или есть много сопротивлений, например, столько, сколько есть точек зрения или перспектив (как минимум, две точки зрения – преподавателя и студента; как максимум, бесконечное число – каждый участник образовательных ситуаций может быть носителем нескольких точек зрения)? Однако этот вопрос возникает лишь в том случае, если мы стремимся получить более-менее однозначное объяснение или схему феномена сопротивления. Если же наша цель – раскрыть его феноменальность, тогда для нас важнее *работа* описания, а не его *результат*. Различные описания никогда не находятся в равновесии: они могут распадаться, объединяться, взаимодействовать, противоречить друг другу. Таким образом, одна из задач обсуждения феномена академического сопротивления студентов состоит в том, чтобы переместить его из простран-

ства точек зрения в пространство образовательных практик.

Заключение

Предложенные в данном тексте размышления показывают, что исследования академического сопротивления имеют дело со специфическим феноменом, «рассеянным» в пространстве университетского образования. Атомы сопротивления (выражение Д.Ю. Короля) циркулируют в образовательных ситуациях, не имея четкого прикрепления, т. е. проявляя себя разным образом в разных контекстах. Они могут принимать форму как продолжительных и открытых актов протеста, так и одной фразы или жеста. Стоит ли их тогда изучать, если в итоге мы вряд ли сможем получить целостную картину, сделать обобщения и сформулировать рекомендации? Если поместить данный вопрос в перспективу осмысления университетских практик изнутри самих этих практик, то ответ на него окажется принципиально важным для того, что можно было бы назвать «оповседневиванием педагогического взгляда». Я имею в виду такое изменение образовательной установки преподавателей и студентов, в результате которого они начинают воспринимать свои учебные действия в качестве принципиально обыденных, а значит – некоторым образом устроенных и упорядоченных, т. е. обладающих собственной логикой и осмысленностью. Сегодня и преподаватели, и студенты «не видят» образования. Оно для них всегда выступает в качестве приближения к идеалу. Как показывает опыт изучения рядовых образовательных ситуаций (чтения лекций, проведения семинаров и пр.), часто их участники сами высказывают непонимание того, зачем исследовать столь малоинтересные события (некоторые преподаватели, видимо, говорят что-то вроде: «Что тут изучать? Ничего интересного. Вот я подготовлю хорошую лекцию, тогда и приходите»). Для них конкретная образовательная реаль-

ность – нечто несамостоятельное, то, что всегда приплюсовывается к способу ее методического определения.

Между тем феномен академического сопротивления представляет собой как раз элемент той конкретики, которую нельзя свести к идеальным схемам. Поэтому благодаря его изучению мы можем показать, что образовательные практики в университете не являются производными от желаний и намерений преподавателей, студентов, администраторов, а существуют как пространство их взаимных согласований и взаимодействий. «Университетское образование – это обыденная практика» – данная тривиальная формула, как ни парадоксально, еще непонятна для студентов и преподавателей университетов. Однако, как мне кажется, именно она может и должна быть основным принципом функционирования университетского сообщества. И исследование академического сопротивления является одним из важнейших шагов к ее воплощению.

Литература

1. OD-group. Вместо манифеста. 2007. Режим доступа: <http://www.od-group.org/taxonomy/term/>
2. Фуко М. Этика заботы о себе как практика свободы // Фуко М. Интеллектуалы и власть. Ч. 3 / Пер. с фр. Б.М. Скуратова. М.: Праксис, 2006. С. 241–270.
3. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / Пер. с фр. С. Табачниковой. М.: Касталь, 1996. 448 с.
4. Фуко М. Субъект и власть // Фуко М. Интеллектуалы и власть. Ч. 3 / Пер. с фр. Б.М. Скуратова. М.: Праксис, 2006. С. 161–190.
5. Фуко М. Omnes et singulatim: к критике политического разума // Фуко М. Интеллектуалы и власть. Ч. 2 / Пер. с фр. И. Окуневой. М.: Праксис, 2005. С. 285–319.
6. Уотсон Р. Этнометодологический анализ текстов и чтения / Пер. с англ. А.М. Корбута // Социологический журнал. 2006. № 1/2. С. 91–128.
7. Benwell S., Stokoe E. H. University students resisting academic identity // Applying

- conversation analysis / Ed. by K. Richards, P. Seedhouse. Basingstoke: Palgrave, 2004. P. 124–139.
8. Латур Б. Где недостающая масса? Социология одной двери / Пер. с англ. Н. Мовниной // Социология вещей / Под ред. В.С. Вахштайна. М.: Территория будущего, 2006. С. 199–222.
 9. Витгенштейн Л. Философские исследования / Пер. с нем. М.С. Козловой // Витгенштейн Л. Философские работы. Ч. 1. М.: Гнозис, 1994. С. 75–319.
 10. Ридингс Б. Университет в руинах / Пер. с англ. А.М. Корбута; под общ. ред. М.А. Гусаковского. Минск: БГУ, 2009. 248 с.

ACADEMIC RESISTANCE IN THE UNIVERSITY: AN ATTEMPT IN CONCEPTUALIZATION

KORBUT Andrei M. – Cand. Sci. (Sociology), Researcher of the National Research University Higher School of Economics, Belarusian State University, Minsk, Belarus. E-mail: korbut.andrei@gmail.com

Abstract. The article is devoted to the notion of “academic resistance.” Several aspects of this notion are analyzed: resistance as an integral part of power relations in university education, pragmatic nature of the resistance, and the impossibility of building an overarching conception of resistance. It is shown that students’ academic resistance is an important element of the definition of members’ identities in university educational practices. Students’ resistance to their academic identities and practices is conceptualized as a way of finding, understanding and practicing a particular approach to the mission of the university. Therefore, it is concluded, the investigations in university education should pay close attention to particular, unique practices of students’ resistance.

Keywords: academic resistance, educational practice, institutional pragmatism, power relations, subject.

References

1. OD-group. (2007) *Vmesto manifesta* [Instead of manifesto]. Available at: <http://www.od-group.org/taxonomy/term/35> (In Russ.)
2. Foucault M. (2006) [The Ethic of Care for the Self as a Practice of Freedom]. *Intellektualy i vlast'* [Intellectuals and power]. Moscow: Praxis Publ., vol. 3, pp. 241–270. (In Russ.)
3. Foucault M. (1996) *Volya k istine: po tu storonu znaniya, vlasti i seksual'nosti* [The will to truth: beyond knowledge, power and sexuality]. Moscow: Kastal' Publ., 448 p. (In Russ.)
4. Foucault M. (2006) [Subject and power]. *Intellektualy i vlast'* [Intellectuals and power]. Moscow: Praxis Publ., vol. 3, pp. 161–190. (In Russ.)
5. Foucault M. (2005) [Omnes et singulatim: toward a critique of political reason]. *Intellektualy i vlast'* [Intellectuals and power]. Moscow: Praxis Publ., vol. 2, pp. 285–319. (In Russ.)
6. Watson R. (2006) [An ethnomethodological analysis of texts and reading]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological Journal]. No. 1-2, pp. 91–128. (In Russ.)
7. Benwell S., Stokoe E. H. (2004) University students resisting academic identity. *Applying conversation analysis*. Basingstoke: Palgrave, pp. 124–139.
8. Latour B. (2006) [Where are the missing masses? The sociology of a door]. *Sotsiologiya veshchei* [Sociology of things]. Moscow: Territoriya budushchego Publ., pp. 199–222. (In Russ.)
9. Wittgenstein L. (1994) [Philosophical investigations]. *Filosofskie raboty* [Philosophical works]. Moscow: Gnozis Publ., vol. 1, pp. 75–319. (In Russ.)
10. Readings B., Korbut A.M. (transl.), Gusakovskiy M.A. (ed) (2006) *Universitet v ruinakakh* [The university in ruins]. Minsk: BSU Publ., 248 p. (In Russ.)

