ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ
ИССЛЕДОВАНИЯ

АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

Под редакцией
А. М. Корбута, А. А. Полонникова

МИНСК
БГУ
2008

УДК 378.016(082)
ББК 74.58я43
А64

Серия основана в 2006 г.

Р е ц е н з е н т ы:
доктор педагогических наук, профессор *И. И. Казимирская*;
доктор психологических наук, профессор *Е. С. Слепович*

Анализ образовательных ситуаций: сб. научн. ст.; под ред. А64 А. М. Корбута и А. А. Полонникова. – Минск: БГУ, 2008. – 260 с. – (Образовательные исследования).
ISBN 978-985-445-911-8.

В сборнике представлены научные работы, посвященные проблеме исследования учебных ситуаций в высшем образовании. На материале конкретных занятий рассматриваются вопросы институционализации образовательных практик, конструирования учебной коммуникации, трансформации позиций преподавателя и студента, дискурсивных механизмов организации учебных взаимодействий.

Для преподавателей университетов, ученых, аспирантов, студентов гуманитарных специальностей.

УДК 378.016(082)
ББК 74.58я43

© БГУ, 2007

ISBN 978-985-445-911-8

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных статей «Анализ образовательных ситуаций» продолжает серию «Образовательные исследования», открытую публикацией коллективной монографии «Коммуникативный ландшафт образования» — проект Центра проблем развития образования БГУ.

«Анализ образовательных ситуаций» не только наследует у своего предшественника интерес к микроанализу университетской образовательной практики, но и развивает обозначившуюся в первом выпуске коммуникативную исследовательскую стратегию, которая предполагает, помимо изучения коммуникации как предмета, еще и использование коммуникативного метода. Данный метод является реализацией трех взаимосвязанных предпосылок: *онтологических* (когда все культурные предметы начинают рассматриваться как коммуникативные структуры), *эпистемологических* (требующих акцентирования функции коммуникации в генерации значений) и *технологических* (распространяющих механизм коммуникации на все виды социального воспроизводства и трансформации).

В то же время настоящий сборник знаменует собой новую ступень в развитии исследований Центра, состоящую, прежде всего, в концентрации внимания на проблематике коммуникативных действий и их прагматическом смысле в учебных ситуациях современного университета, а также в адаптации новых методических приемов и средств, выработанных в современной этнометодологии, теории социальных репрезентаций, дискурсном анализе, к педагогическим феноменам.

Представленные в сборнике статьи объединяет не только опыт многолетнего сотрудничества их авторов в самых разнообразных научно-исследовательских проектах и близость методологических подходов. Главное, что обеспечивает единство этих порой оппонирующих друг другу высказываний, состоит в их дискурсивном статусе, близости к живой актуальной речи студентов и преподавателей, в интересе к реальности образования, его фактам и перспективам образовательных трансформаций.

Помимо работ сотрудников Центра в сборник включены также два перевода современных исследователей из Германии и Франции, которые, напрямую не касаясь проблем университетского образования, тем не ме-

нее развивают методологию ситуационного анализа в применении к изучению социальной реальности и очерчивают проблемное поле, в рамках которого сегодня развивается ситуационный подход.

Научные изыскания, отраженные в статьях настоящего сборника, носят принципиально междисциплинарный характер и своим тематическим полем охватывают не только поле образования, но и те стратегические порядки, которые это поле фабрикуют, т. е. ставят вопросы, касающиеся статуса современных гуманитарных исследований, например, их продуктивности и общезначимости.

Открытость и диалогичность, а значит готовность к изменению и развитию, составляет характерную черту всех представленных в книге материалов.

Авторы хотели бы выразить признательность тем, кто помогал нам в работе над данной книгой: Михаилу Антоновичу Гусаковскому, Дмитрию Юрьевичу Королю, Наталье Дмитриевне Корчаловой, а также сотрудникам Центра проблем развития образования БГУ и Управления редакционно-издательской работы БГУ.

А. М. Корбут
А. А. Полонников

ПОЧЕМУ СИТУАЦИЯ?

А. М. Корбут

Вопрос, вынесенный в заголовок, не следует рассматривать как попытку и повод для оправдания книги об образовательных ситуациях. Скорее, это тот вопрос, который, так или иначе, ставится во всех предлагаемых ниже текстах. Но в чем на самом деле этот вопрос заключается? Вопрос ли это о понятиях? И если да, то надо ли, отвечая на него, пытаться отделить понятие «ситуация» от таких концептов, как «группа», «отношения», «условия», «контекст»? Позволяет ли ситуационный подход получить новый опыт или он предлагает очередную иллюзию, которая неминуемо приведет к очередному разочарованию? Если мы рассмотрим образовательную практику как серию ситуаций или как одну ситуацию — откроет ли это какие-то принципиально новые возможности для ее анализа? Может, мы просто расширим диапазон исследовательских инструментов, добавив к нему еще и метод ситуационного анализа? Или мы должны будем полностью перестроить наши методологические ориентиры? Не проще ли использовать более надежный и привычный термин, вроде «среды», чтобы описать тот же самый круг феноменов? Но будут ли эти феномены «теми же самыми»? И что это за феномены? Как они фиксируются? Одним словом, *почему ситуация*?

Прежде всего потому, что образовательная ситуации «наглядно отсутствует» в поле научного анализа. Разумеется, она является предметом пристального внимания, ее тщательно изучают, но при этом в подавляющем большинстве случаев она «есть то, чего нет». И то, чего не хватает. Происходящее в аудитории изначально ущербно. Об этом знают и исследователи, которые не могут войти туда, не имея теоретического и методологического инструментария, и преподаватели, которые не могут приступить к занятиям без плана их проведения, и студенты, которые не могут находиться в аудитории, не согласившись следовать правилам распорядка, и администраторы, которые не могут осуществлять свои обязанности, не имея представлений об академической группе, названии курса, номере аудитории и фамилии преподавателя. Происходящее в аудитории ущербно тем, что если его не подготовить, не обеспечить, оно не состоится. При этом чаще всего подготовка происходящего и само происходящее настолько тесно переплетены для всех указанных персонажей, что они замещают второе первым, предпочитая иметь дело с тем,

что им знакомо: с теориями, с учебными планами, с нормами поведения, с группами и помещениями. Каждый из них видит образование в своей перспективе. Но образование вроде бы и есть не «объективная реальность, данная в ощущениях», а предмет различных интерпретаций, совершаемых с разных точек зрения. Разве нет? Такое описание образования было бы исчерпывающим, если бы в нем чего-то не хватало. Чего же в нем не хватает? Это «нехватающее что» и есть самое интересное, поскольку оно находится на виду, буквально «под носом», но при этом остается недосягаемым. Хотя мы ориентируемся в этом «что» быстро и вполне умело. И управляемся с ним, не испытывая особых затруднений. Точнее, возникающие затруднения и работа с ними составляют ту основу, которая позволяет генерировать разные точки зрения, разные перспективы, практические или теоретические. Следовательно, это «что» — «доперспективное».

При анализе восприятия некоторые исследователи выявляют такой феномен, как аппрезентация, т. е. «достраивание» воспринимаемого объекта до целостности на основе некоторой его части (например, мы видим лишь три грани куба, но понимаем, что это куб и что у него есть три других грани, хотя в данный момент их не видно, и мы действуем исходя из того, что невидимые грани являются таким же несомненным фактом, как и наблюдаемые). В случае анализа образовательных практик можно обнаружить обратный феномен — «достраивание» видимого на основе невидимого. То, что находится «впереди», систематически «вычисляется», «просчитывается» и уже после этого выдается за событийную основу. Но что, если начать систематически «не-совершать» это «достраивание»? Перестанем ли мы вообще что-либо «видеть»? Или происходящее начнет упорядочиваться каким-то иным образом, причем таким, который на определенном уровне нам уже знаком и известен?

Представленные ниже статьи — это попытки воспринимать образовательные феномены в качестве не требующих «достраивания» в момент их возникновения. В некотором смысле, это попытки наблюдать их, понимая, что эти феномены не являются исключительно продуктом их наблюдения, но и не открываются наблюдению как предсуществующие. В этой связи понятие «ситуация» оказывается наиболее подходящим способом указать как на способ их упорядочивания, так и на способ их анализа, т. е. реализации в формах практик. Образовательные феномены *практикуются*, и их практикование носит ситуационный характер. Что это значит? Это значит, что они относятся к разряду явлений, которые видятся не на расстоянии, а в приближении. И не потому, что они микроскопичны и малочисленны. Они как раз «огромны» и повсеместны. Про-

сто их понимание и наблюдение невозможно без той «близости», которая, с одной стороны, чревата «опривычиванием», но, с другой, — обеспечивает наилучшие условия для анализа, поскольку касается непосредственных ее «производителей». Такова еще одна возможная причина интереса к «ситуациям» в образовании: ситуации связаны с преподавателями и студентами, здесь и сейчас участвующими в них и создающими их.

Для непосредственных участников ситуации реальностью, с которой они имеют дело, являются *публичные действия*, а не *субъективные значения*, которые им предшествуют (что не исключает возможности приписывать действующим лицам определенные субъективные значения *исходя* из их публичных действий). Ориентируюсь на коллективные действия (они коллективны как потому, что совершаются *группой* людей, так и потому, что совершаются *в группе* людей, хотя различие между первым и вторым аспектами можно считать условным, так как, действуя публично, каждый участник предполагает, что другие участвуют в общей с ним практике, например, как наблюдатели), каждый строит свою стратегию поведения, согласованность которой с предыдущими и последующими действиями и создает те смысловые феномены, которые позволяют судить, происходит образование или нет.

Наконец, ситуация еще и «потому», что осмысленность происходящего в аудитории — это то, что устанавливается каждый раз *заново*, в каждом отдельном взаимодействии. Нет никаких гарантий того, что складывающиеся обстоятельства и ход событий «сделают» ситуацию. Ситуация возникает *случайно*. Но ее случайность систематична. Анализируя ситуацию, мы получаем возможность рассматривать случайность образовательных практик как систематический организационный феномен, заключающийся в непредсказуемой, но осмысленной последовательности действий участников здесь и теперь происходящих событий. Смена, чередование ситуаций, а не педагогических методов или содержаний — вот что составляет ритм образовательной практики. И это чередование не требует эксплицитного договора между преподавателями и студентами.

Образование «делается» рутинно и повседневно, что не отменяет разрывов, несогласий, конфликтов между его «делателями». Однако, чтобы эти конфликты стали конфликтами, они должны строиться на всем понятной, само собой разумеющейся почве, которую образуют механизмы или процедуры ситуационного производства осмысленности происходящего как «образования», а не чего-то другого. Выявление напряжения между кажущейся понятностью, простотой образовательных ситуаций и процедурами ее производства и составляет одну из основных проблем данного сборника.

Итак, еще раз. Почему ситуация? Потому что образование — это материальная практика, воплощающаяся в деталях происходящего. Потому что для ее участников первоочередная задача — ориентация и действие в складывающихся обстоятельствах. Потому что «делать образование» — значит использовать историю, обстановку, социальные отношения, ожидания для производства и исследовательской рефлексии образовательных феноменов. Потому что образовательная реальность известна в каждой точке, упорядочена в каждой точке, осмысленна в каждой точке, но от точки к точке прерывна и генеративна. Кажущаяся сложность образовательной ситуации соседствует с чрезвычайной эффективностью, простотой и неисчерпаемым разнообразием методов ее производства. Ситуационный порядок — это порядок процессуальный и одновременно организованный. У него нет схемы, но у него есть методичность.

То, каким образом *производится* «образовательность» образовательных ситуаций, — это и есть предмет интереса представленных в сборнике статей. Не отвечая однозначно на вопрос, в чем именно эта образовательность состоит, они анализируют ее, во-первых, как то, что создается *здесь и теперь*, во-вторых, как то, что обеспечивают участников ситуации основаниями для ее *описания*, в-третьих, как то, что носит *практический* характер, и, в-четвертых, как то, что воплощается в *деталях* действий. Поэтому первоочередное внимание уделяется тщательному разбору конкретных случаев. «Дьявол прячется в деталях».

Обозначенное выше проблемное поле задается главным образом исследовательской позицией авторов. Тем не менее хочется надеяться, что представленные работы могут оказаться полезными и для преподавателей и студентов, поскольку они освещают те стороны образовательной практики, которые редко (или вообще никогда) становятся предметом внимания. Как видно из представленных работ, реальные образовательные действия хотя и «незаметны», но «всепроникающи», они обнаруживаются в любой точке образовательного пространства и составляют ту «подоснову», на которой зачастую (если не всегда) строятся эксплицитные схемы понимания образования, которые можно найти, например, в учебниках по педагогике или в методических пособиях. Следовательно, если изменять только схемы понимания, мы вряд ли добьемся действительных преобразований. Трансформация образовательной практики должна обязательно учитывать «подводную часть айсберга» — массивные, массовые, регулярные, каждодневные, само собой разумеющиеся, упорядоченные, организуемые и организованные образовательные ситуации. И, возможно, в этом случае значимость самой задачи трансформации окажется требующей переформулировки.

УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС В УНИВЕРСИТЕТЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ СИТУАЦИИ КАК УЧЕБНОЙ

В. А. Герасимова

Введение

Попробуем взглянуть на учебную ситуацию в университете с точки зрения интеракционистского подхода и попытаемся описать ее с этой позиции, обозначенной, прежде всего, работами американских социологов и социальных психологов Ч. Х. Кули и И. Гофмана. Их теоретические и практические выводы, касающиеся социального взаимодействия, могут быть приложимы в разных практических областях жизнедеятельности человека, в том числе и в такой специфической области, какой является университетское образование.

Основной ситуационный термин для анализа человеческой деятельности в гофмановской социальной драматургии — исполнение — обозначает все проявления активности индивида или «команды» индивидов за время их непрерывного присутствия перед конкретными зрителями, целостное поведение, которое индивид демонстрирует перед другими и которое влияет на других людей. Понятие самопрезентации означает, что человек не стихийно выражает эмоции, а стилизует выражение своих переживаний для публики.

Ситуация взаимодействия, как пишет Ч. Кули, есть взаимодействие личных представлений о ситуации. Каждый человек обладает определенным представлением о том, что значит находиться в той или иной ситуации, какие требования при этом предъявляются ему. Каждый из участников ориентируется на некоторое воображаемое сообщество[1], которое выступает посредником в его взаимодействиях с другими. Помыслы

[1] Демонстрация окружающим улучшенного, идеализированного аспекта собственного Я, отмечает Ч. Кули, является общечеловеческим свойством. Формы поведения, посредством которых официальные ценности находят образцовое и обязательное выражение, Э. Дюркгейм называет ритуалами. Ритуалы представляют собой форму существования общества и место сохранения ценностей сообщества. То есть любая сфера человеческого взаимодействия ритуализирована, и представления о ней вписаны в сознание членов общества, в том числе у членов сообщества есть и определенные представления об образовательной сфере взаимодействия. См., напр.: *Дюркгейм*, 1996.

и поступки зависят от понимания им этого сообщества и желания соответствовать представлениям о себе других людей.

Описанию способов коллективного определения ситуаций взаимодействия на основе неявных интерпретативных схем, которые организуют опыт участников, но сами остаются нетематизированными (социальные фреймы), Гофман посвящает многие свои работы. В зависимости от того, как люди определяют ситуацию, они предпринимают разные коммуникативные действия. Гофман показывает, как люди в коммуникации постепенно начинают определять ситуацию, используя разные схемы понимания, и их действия становятся зависимыми от этих определений.

Существуют исполнительские партии, предписанные сообществом (Гофман назвал их «идеализированными рутинными партиями»), и с ними, конечно, нельзя не считаться, но собственные правила, по которым происходят взаимодействия, вырабатываются в конкретной коммуникации конкретными исполнителями. Исполнители не слепо следуют и воспроизводят некоторую внешнюю реальность, но своими действиями создают определенную реальность, фикцию.

С помощью набора фреймов, который человек приобретает в ходе первичной и вторичной социализации, человек научается, условно говоря, отвечать на вопрос, что происходит; благодаря им человек конструирует смысл происходящего, который позволяет «локализовать, воспринимать, определять практически бесконечное количество единичных событий и присваивать им наименования» (*Гофман*, 2004, *81*). Для изучения таких интерпретативных схем важно исследование повседневности, исследование рутинных действий человека в ситуации.

Социальное действие ориентировано на общий смысл, подразумеваемый участниками взаимодействия. Центральной частью схемы коммуникации (т. е. «как коммуницировать») является определение ситуации. Определение ситуации позволяет задавать не только ролевые отношения, но и сам способ коммуникации, актуальный в той или иной ситуации.

Определение ситуации устанавливает, подразумевает интеракционный порядок, или порядок социального взаимодействия — это порядок, который существует на межличностном уровне, в ситуации лицом-к-лицу. С одной стороны, этот порядок складывается на основе структур, существующих независимо от индивидов, но в то же время он является результатом совместного определения правил социального взаимодействия, индивиды показывают друг другу, кто они такие и соответственно кем они не являются.

Участники взаимодействия совместно формируют общее для них определение ситуации, которое подразумевает не столько реальное согла-

сие относительно существующего положения дел, сколько реальное согласие относительно того, чьи притязания и по каким вопросам временно будут признаваться всеми. Любая ситуация в представлении каждого из участников будет являться не отражением некоторой объективной реальности, но конструироваться в непосредственной коммуникации каждым из участников. Действия каждого из участников обусловлены тем, как он понимает и воспринимает ситуацию, «ситуации, определенные как реальные, реальны по своим последствиям» (*Знанецкий*, 2001, *30*).

В процессе коммуникации ситуация постоянно определяется и переопределяется участниками взаимодействия. Для И. Гофмана коммуницировать означает два действия: воздействовать и производить эффект. Воздействовать — это, по сути, совместное конструирование реальности взаимодействия, участие в процессе определения ситуации. Производить эффект — воплощение в коммуникации некоторого определения ситуации и «эффективное» внедрение понимания того, что подразумевает данное состояние дел. В ситуации своими действиями человек показывает другому свое ее определение (как кто я нахожусь, участвую в данной ситуации) и получает знаки, «намеки», как другие воспринимают эту ситуацию и его самого. Представления о ситуациях и их границах конструируются во взаимодействии, т. е. это коммуникативный феномен, пределы которого устанавливаются коммуникативно.

Человек живет в широкой системе социальных отношений, участвуя в различных группах, в каждой из которых он, ориентируясь на оценки и ожидания группы, вырабатывает особое социальное «Я». «Я», участвуя в групповых отношениях, получает или вырабатывает соответствующий его роли ряд типичных рутинных действий, которые призваны поддерживать некоторое определение ситуации. Через ситуацию, через свое участие в ней человек обретает свое «Я», соответствующее конкретным условиям.

Драматургический подход позволяет «ситуационировать», локализовать систему человеческого взаимодействия. Можно говорить об особых относительно независимых друг от друга ситуациях социальных интеракций, по отношению к которым человек стремится отстоять свою идентичность, самореферентность, последовательность, целостность и непротиворечивость своего «Я». Каждой ситуации, каждой области жизнедеятельности человека соответствует некоторое свое отдельное «Я», которое является продуктом участия человека в этой ситуации и обеспечивает нормальное исполнение роли в ситуации социального взаимодействия. «Девушка [американка среднего класса, изображающая простушку, чтобы понравиться парню. — *В. Г.*] находится в принципиально иной

ситуации: она не может отделить от себя свое лукавое действо и множество сопровождающих его “Я”, которые не являются ни масками, ни изображениями. Это приводит к радикальному усложнению структуры личности, включающей множество различных “Я”, каждое из которых создает свою перспективу социального действия. В этой мультиплицированной совокупности “Я” уже не остается места хитрому игроку, манипулирующему видимостями» (*Батыгин*, 2002, *7*). Речь идет не о маске и условиях ее одевания, а о том, что в каждой особой ситуации человек меняется, меняется его «Я», которое определяет его поведение в данной области.

Границы ситуации устанавливаются и поддерживаются текущей коммуникацией. Каждый из партнеров стремится воздействовать на эти границы, удержать их или нарушить и воздействовать своими действиями на определение ситуации партнера. «Каждый социальный мир — это культурная область, границы которой определяются не территорией и не формальным членством в группе, а пределами эффективных коммуникаций» (*Шибутани*, 1998, *115*).

Драматургический подход «предполагает описание приемов управления впечатлениями, выработанных в данном сообществе, основных проблем управления впечатлениями в нем, критериев идентификации отдельных исполнительских команд, действующих в пределах такого образования, и взаимоотношений между ними» (*Гофман*, 2000, *286*), а также образов исполнения, на которые ориентируется каждый участник взаимодействия и которые регулируют отношения «лицом-к-лицу». Кроме того, И. Гофман отмечает, что «последствия срывов исполнения можно рассматривать на трех уровнях абстракции: личности, взаимодействия и социальной структуры» (*Гофман*, 2000, *288*). В данной работе мы будем удерживать уровень взаимодействия, коммуникации между исполнителями и аудиторией. Мы попытаемся ответить на вопросы, какого рода идеализациями организуется восприятие учебного процесса в университете, какие исполнения ролей преподавателя и студента благоприятствуют взаимодействию и, следовательно, эффективны, а какие не поддерживаются участниками образовательного взаимодействия.

Контекст и определение учебной ситуации

Какие события выделяются участниками взаимодействия как значимые для учебных ситуаций и что собственно позволяет их сделать таковыми? Какой контекст делает ряд действий учебными для студента и преподавателя? Как те или иные действия интерпретируются ими в каче-

стве учебных? Каким образом взаимодействие преподавателя и студента определяется как учебное? По каким элементам конструируется представление, фрейм учебной ситуации, каковы его основные элементы, позволяющие идентифицировать, например, некоторые отношения повседневной жизни, формально не связанные с присутствием человека в учебной аудитории, как учебные?

Каждое событие, действие на занятии приобретает смысл, значение в ряду, в цепочке других действий, создавая тем самым особый контекст, особую целостность, сквозь призму которой воспринимаются и интерпретируются различные события как учебные.

Университет предоставляет собой институционально организованное пространство учебного взаимодействия. Однако, задавая в целом цели взаимодействия как учебные, он не определяет и не может определять, по каким собственно правилам будет происходить конкретная коммуникация преподавателя и студента, какое определение ситуации как учебной будет задавать схему их коммуникации и соответственно эффекты этого взаимодействия. Учебная ситуация — связь между личными представлениями преподавателей и студентов. В коммуникации они производят «подгонку» своих представлений под другие, выработку нового определения ситуации, характеризующей определение отношений здесь и сейчас. В каком-то смысле студент, приходя на новый курс, спрашивает преподавателя не «Кто он такой?», а «Кем я могу вас считать? Что вы мне поможете понять? Кем поможете стать? Насколько я могу опереться на вас для достижения тех или иных целей?» Или даже более цинично: «Что я должен буду сделать, чтобы сдать ваш экзамен?» Интеракционистский подход И. Гофмана позволяет говорить о том, что для достижения своих собственных целей, для соответствия репрезентаций люди используют других людей с целью выполнения собственных ролей и организуют сцену взаимодействия таким образом, чтобы была возможность исполнения своей роли, причем таким образом, каким они ее сами видят.

Гофман вводит понятие самопрезентации, что означает не стихийное выражение эмоций человеком, а целенаправленную стилизацию выражения своих переживаний, адресованную зрителям. Преподаватель и студенты, опираясь на некоторые идеализированные представления о ролях преподавателя и студента, выстраивают свое поведение. Во взаимодействии преподаватели и студенты, отталкиваясь от представлений о воображаемом сообществе, играют роли идеальных преподавателей и студентов, т. е. их действия демонстративны по своей природе и имеют целью установить и поддерживать в той мере, в какой это возможно, социально заданные отношения между педагогом и учащимся. Студент должен по-

чувствовать вначале, что он имеет дело с настоящим преподавателем, уверенным, твердым, знающим; преподаватель — что он имеет дело с любознательными, прилежными, интересными, внимательными, активными студентами («хорошее начало»). В ходе конкретного взаимодействия на занятиях эти роли и соответственно ситуации могут переопределяться. Один лишь институциональный контекст, т. е. то, что в аудитории есть преподаватель, читающий лекцию, не делает ситуацию учебной. Еще должен быть выполнен ряд действий, которые интерпретируются и воспринимаются как потенциально учебные. Студенты должны совершать ряд действий и преподаватель должен совершить ряд действий по определению, согласованию и поддержанию определения ситуации — совершить ряд драматургических действий, представляющих собой учебное взаимодействие или учебный процесс в университете.

Определение ситуации представляет собой типовую схему учебного взаимодействия, формирующуюся на основе предшествующего опыта и трансформирующуюся в непосредственной коммуникации. Определение ситуации возникает в коммуникации. До нее существуют ожидания, на которых строится определение ситуации, но не существует самого определения ситуации до самой ситуации. Как отмечает Ч. Х. Кули, «ощущение реальности составляет то, что входит в опыт» (*Кули*, 2000, *158*), следовательно, можно сказать, что ощущение реальности образования или учения формируется на основе конкретного опыта взаимодействия с преподавателями и другими студентами. Учебный опыт организуется на основе опыта, который считается учебным, который студент признает как учебный и который преподаватель признает как таковой (поскольку преподаватель обладает правом оценивания учебных действий студента).

Определение ситуации происходит в процессе коммуникации, до нее установлены лишь сцена и декорации, где возможны самые различные исполнения. В коммуникации преподаватели и студенты договариваются об общем определении ситуации. Преподаватель начинает определять ситуацию, однако студент либо поддерживает его, либо не поддерживает; не поддержать открыто — значит быть плохим студентом в глазах преподавателя, а быть плохим студентом — значит рисковать этим социально признанным местом. Для этого студенты вырабатывают систему «намеков» преподавателю, что что-то идет не так, и регулируют тем самым его исполнение.

Использование неявных интерпретативных схем облегчает общее взаимопонимание субъектов образовательного процесса и создает ощущение нормальности происходящего. Повседневное учебное взаимодействие преподавателей и студентов находит отражение именно в таких

схемах, репрезентирующих тем самым некоторый наличный опыт. Схемы имеют социальную природу, разделяются членами образовательного сообщества и тесно связаны с языковой картиной мира.

Учебная ситуация также представляет собой некоторую идеализированную ситуационную схему опознавания и конструирования ситуации как учебной. Схематизация — последовательность высказываний, отражающих ключевые элементы ситуации и связи между ними, — представляет собой процесс конструирования объектов, фикций, которые разделяются или которые стремятся стать разделяемыми (*Berrendonner*, 1997, *219–220*). Своими действиями преподаватель и студенты не отражают некоторую предсуществующую реальность, абсолютную и независимую от них, но скорее конструируют концептуальную, оригинальную, вре́менную, меняющуюся фикцию того, что значит учить и учиться, здесь и сейчас. Отсюда те вопросы, с которых начинают студенты посещение занятий: «Что я от вас должен ждать?», «Как мне исполнять свою роль студента?» Ответы на эти вопросы есть динамический продукт актуальной коммуникации.

Схематизация как идеальное образование[1] характеризуется относительно стабильными элементами, однако в коммуникации происходит ее трансформация, коррекция в зависимости от особенностей ситуации. Ж.-Б. Грице, описывая понятие схематизации, выделяет 5 постулатов (*Grize*, 2004, *24–26*).

1. *Постулат дискурсивной активности*. Любая схематизация является результатом, но в то же время определяет ситуацию коммуникации.

2. *Постулат ситуации*. Ситуация характеризуется особыми пространственно-временными, коммуникативными условиями, в зависимости от которых появляется и корректируется та или иная схематизация.

3. *Постулат репрезентаций*. Действия участников коммуникации регулируются различными комплексами репрезентаций объекта, по поводу которого они коммуницируют, репрезентаций ситуации дискурса, репрезентаций себя и других.

4. *Постулат культурных предконструкций*. Репрезентации, участвующие в коммуникации, выработаны внутри знания уже существующего, являющегося частью коллективной памяти, внутри верований, свойственных тем или иным социальным группам.

[1] Социально значимый образ, нечто предшествующее коммуникации, коллективное представление.

5. *Постулат цели*. Все, что произносится, пишется, всегда делается с какой-либо целью: информирования, объяснения, потворствования… или для того чтобы ничего не сказать.

Схематизация позволяет по основным элементам выстроить учебную ситуацию. Схематизация является тем процессом, который дает возможность задавать, поддерживать и корректировать определение ситуации.

Руководствуясь данными постулатами, мы будем пытаться понять, что происходит на занятиях, понять схематизации, которые позволяют конструировать и опознавать ситуации как учебные, их ключевые элементы и связи между ними, задающие контекст, сцену, на которой себя видят и исполняют свои роли преподаватели и студенты как основные персонажи учебного взаимодействия.

В данной работе в качестве иллюстративного материала взяты следующие материалы:

1) тексты полуструктурированных бесед автора с преподавателями и студентами разных факультетов Белгосуниверситета (2004–2005);

2) отчеты о взаимных посещениях занятий преподавателей одной из кафедр Белгосуниверситета (2003–2005);

3) эссе студентов 4-го курса физического факультета (производственный поток) и исторического факультета Белгосуниверситета (2006).

Студентам было предложено написать эссе, состоящее из двух частей: «Занятие, которое мне понравилось» и «Занятие, которое мне не понравилось», по следующей инструкции: «Предлагается совершить небольшое путешествие по вашему образовательному опыту, своеобразное интеллектуальное приключение, и вспомнить одно из занятий, которое вам понравилось и запомнилось, и одно занятие, которое не понравилось и тем запомнилось. В произвольной форме, можно не называя никаких имен, описать по отдельности эти два занятия, отметив следующие моменты:

- максимально подробно вспомнить, что происходило на занятии;
- привести свою интерпретацию, почему происходили те и или иные события, чего добивались преподаватели, чего добивались студенты;
- описать свои эмоциональные переживания, почему они возникли;
- высказать свои соображения об этих занятиях: что могло бы быть улучшено, что могло бы быть перенесено на другие занятия».

Все привлеченные материалы обрабатывались по следующей схеме:

- событие (что происходило);
- интерпретация (почему и зачем происходили описываемые события);
- ощущения респондентов;

• рекомендации, что могло бы быть изменено или сохранено;

• уровень анализа: выбирает ли респондент конкретное занятие, дисциплину, лекционные или семинарские занятия, в целом все занятия (для бесед и эссе);

• учебный предмет: общеобразовательная дисциплина, фундаментальная или специальная;

• при этом автором выявлялась базовая установка, которая стояла за тем или иным описанием учебного процесса и которую респондент стремился продемонстрировать исследователю.

Социальные основания учебных ситуаций

И. Гофман вводит понятие «коллективных представлений» для обозначения институционализированного (в виде обобщенных стереотипных ожиданий) переднего плана, сцены, на которой актеры играют свои роли. Коллективное представление приобретает самостоятельное значение, оно стабильно и не зависимо от конкретных задач. К такого рода передним планам в университете относятся, например, традиционные виды учебных занятий — лекции, семинары, практические занятия. Соответственно исполнение этих рутинных представлений создает у их исполнителей, преподавателей и студентов, ощущение учебности, и их наличие позволяет определять ситуацию как учебную. «А как иначе?»

Чаще всего для каждой роли передний план заранее задан, т. е. закреплено определенное понимание ситуации и схемы действий в ней. Индивид должен либо адаптироваться к уже существующим требованиям, либо менять уже заложенное определение ситуации. И. Гофман фиксирует, что «существует тенденция выбирать, а не создавать заново нужные передние планы» (*Гофман*, 2000, *60*). Преподаватели и студенты не склонны менять уже сложившееся у них определение ситуации и тиражируют его в каждой ситуации.

Факт присутствия и включенность в рутинную деятельность создают ощущение причастности к образовательному процессу. Отсюда вытекает, как нам кажется, основное административное требование: обязательное посещение занятий. Обязательное посещение занятий имеет двоякое значение. Во-первых, это залог того, что университет выполняет свою образовательную задачу, т. е. будет формироваться определенная образовательная субъективность студента, будет сформирован некоторый желательный тип выпускника в соответствии с определенным социальным заказом. Во-вторых, это означает особую выпуклость фигуры преподавателя в учебном процессе, т. е. именно он производит нечто осо-

бенное, некий образовательный эффект. На занятиях обязательно должен быть *преподаватель либо кто-то, играющий его роль* или претендующий на ее исполнение. Студенческая составляющая также необходима для определения ситуации как учебной. Учебное взаимодействие представляет собой взаимодействие ролей преподавателя и студента, одна роль с необходимостью вызывает другую. Только в этом случае учебный процесс становится учебным.

Физическое нахождение студента в аудитории еще не означает, что он находится в учебной ситуации, поскольку его индивидуальные характеристики, его «Я», его роль могут отсылать к иному определению ситуации. С этой точки зрения можно рассматривать некоторые действия преподавателей как направленные на то, чтобы определенными дисциплинарными или мотивационными воздействиями «возвратить» студента в аудиторию. Например, преподаватель по ходу лекции записывает что-либо на доске, задает студентам вопросы, постукивает мелом по доске, привлекая внимание, рассказывает исторический казус, анекдот и т. п. Отметим, что на определение ситуации влияет не только взаимодействие «лицом-к-лицу», но и взаимодействие «лицом-к-лицу» с возможным другим. Физическое нахождение студента в аудитории не означает коммуникативного нахождения в ситуации, коммуникативного включения. Задача преподавателя — вернуть студента в ситуацию учебности, характеризующуюся определенными моральными обязательствами и рутинными действиями. Это дает преподавателю возможность налагать на студента требования по исполнению его роли. Исполнение роли требует от студента скрытого или явного сигнала другим о наличии у него определенных характеристик, указывающих, что он действительно тот, кем он себя провозглашает и кем его считает преподаватель.

Преподаватель требует от студента, чтобы он был студентом целиком. Это означает, что студент «как солдат по команде “Смирно!” должен превратиться в солдата-вещь с прямо уставленным в пространство взглядом, который вообще ничего не видит, которому больше и не положено видеть, так как устав, а не интерес переживаемого момента определяет ту точку, куда должен смотреть солдат (смотреть “на десять шагов вперед!”)» (*Гофман*, 2000, *111*). Подобный контроль дает преподавателю чувство безопасности и собственной незаменимости, а студенту — ощущение того, что учебный процесс идет нормальным образом, что преподаватель управляет ситуацией, контролирует происходящее.

Демонстрация хорошего исполнения своей роли студентом нарастает по мере приближения экзамена (регулярное посещение и подготовка к занятиям, ведение конспекта, чтение дополнительной литературы и т. д.),

на котором, по сути дела, студент должен продемонстрировать преподавателю не только тот или иной уровень знаний, но и то, каким студентом он стал, то, что он является хорошим студентом. Молодой человек предъявляет преподавателю моральное требование обращаться с ним и оценивать его как студента. Часто можно слышать заявления обиженных студентов, что их на экзамене недооценили, что кому-то ставят оценку более высокую по причинам, не связанным с их студенческой активностью и выполнением их студенческой роли. В одном из интервью студент пятого курса рассказывал: «…[некоторые] совсем не учатся, у нас был такой человек в группе. Ну что можно сказать, когда сидишь каждый день, учишься, грызешь гранит науки, а когда этот человек придет два раза в месяц, даже не в месяц, а в полгода вообще на факультет, потом, когда узнаешь, ей ставят зачет и нам, вот думаешь, это просто возмущает всю группу, мы против этого человека стали. Ну, у нее был отец, который там курировал всякие дела. Просто возмутительно, когда вот учишься, сидишь, стараешься, а ей в один день несколько зачетов поставили — было у нас такое. Просто возмутились, мы не приняли ее в группе потом». Это происходит, когда студенты начинают переопределять правила взаимодействия с преподавателем как не связанные с обменом информацией и контролем, когда они эффективно конструируют и внедряют такое определение ситуации, где преподаватель коммуникативно перестает быть преподавателем, играет иную роль[1].

Деятельность преподавателя и студента демонстративна. Ориентируясь на повседневное представление о необходимых и достаточных действиях студентов и преподавателей, каждый демонстрирует друг другу нечто и нечто своими действиями утверждает, и это «нечто» есть определение ситуации как учебной. Действия носят согласованный характер, конфликтов относительно определения ситуации между преподавателями и студентами, как правило, нет, ведь, как показывает Ж.-Б. Грице, личные представления опираются на некоторый общекультурный, само собой разумеющийся опыт. Любые действия актеров либо подкрепляют

[1] Такого рода коммуникативные переопределения ситуации зафиксированы в некоторых исследованиях, посвященных манипуляциям в академической среде, например, см.: *Тарелкин*, 2006. Автор описывает такие типы манипулятивного поведения студентов, как «надавить на жалость», «легенда», «красивые глазки», «манипуляция зачеткой», «метод шуршащей купюры» и др. Это означает, по сути, коммуникативное переопределение ситуации на отношения родитель — ребенок, мужчина — женщина и т. д. Сама фактичность манипуляции может быть интерпретирована коммуникативно: как эффективное переопределение ситуации взаимодействия некоторыми из ее участников.

сложившееся определение ситуации, либо пытаются его дискредитировать и переопределить. Совпадение, приход к согласию в определении ситуации обеспечивает наилучший результат исполнения ролей. У студентов и у преподавателей в этом случае возникает ощущение нормальности ситуации («Меня учат тому, чему надо, и так, как надо»). Преподаватели демонстрируют подготовленность к занятию, глубокие знания предмета, студенческой психологии, а студенты — заинтересованность, активность и готовность учиться.

Разделяемость и согласованность действий становятся возможными в силу двух обстоятельств:

1. Доброжелательное поведение (общие намерения). Каждый актер полагается на адекватное поведение другого.

2. Участники взаимодействия должны сотрудничать в поддержании учебной реальности.

Студент настолько посвящен в планы преподавателя, насколько это ему необходимо, чтобы быть хорошим студентом. Обратное также верно: преподаватель настолько посвящен в планы студента, насколько это необходимо, чтобы хорошо исполнять роль преподавателя. Благодаря накопленному образовательному опыту как преподаватель, так и студент могут демонстрировать в определенные моменты всплески педагогичности или «студенческости», не нарушая этим естественный ход событий.

И. Гофман отмечает: «Обычно определения ситуации, проецируемые несколькими разными участниками, достаточно созвучны друг другу, так что открытые противоречия случаются редко» (*Гофман*, 2000, *40*), поскольку схематизации, которые лежат в основе определения ситуации, выработаны в рамках общего культурного опыта. Однако если разногласия возникают, и люди не могут по тем или иным причинам уйти из ситуации взаимодействия, то их совместная деятельность разрушается. Учебный процесс как совместная деятельность преподавателя и студента терпит крах: преподаватель присутствует в аудитории сам по себе, студенты сами по себе. В таком случае присутствие в аудитории как преподавателя, так и студентов определяется другими, не учебными смыслами, например, преподаватель считает, что «он учит», а студенты не понимают, что их учат, и занимаются во время занятия своими делами.

Зачастую студенты склонны «оправдывать» своих преподавателей, если даже их действия не всегда понятны, не логичны или не вписываются в привычные схемы понимания учебной ситуации, объясняя это тем, что преподаватель знает, что делает. В этом случае критерием определения ситуации как учебной служит уверенность и последовательность преподавателя в своих действиях (преподаватель как бы «переубеждает»

студентов), что свидетельствует, по мнению студентов, о наличии некоторого особого педагогического плана, проекта, который студенты стараются отыскать, предполагая неслучайность происходящего. Если студенты все-таки не могут понять педагогического замысла преподавателя, то поддержание определения ситуации как учебной во многом зависит от того, насколько исполнитель-преподаватель оказывается способным понять намеки аудитории, которыми она указывает ему на то, что он отклоняется от предписанной ему партии. Студенты в этом смысле представляют собой консервативную часть академического сообщества. Именно они своими действиями стремятся нормализовать ситуацию и привести ее в соответствие, согласовать с имеющимися у них в студенческом опыте схематизациями учебной ситуации. При отклонении преподавателя от предписанной партии они начинают либо усиливать, доводить до абсурда свою студенческую роль, скептически слушая преподавателя, перемигиваясь по поводу того, что он говорит, либо, наоборот, максимально ее ослаблять, начиная обсуждать посторонние темы, занимаясь своими делами, пропуская занятия, тем самым пытаясь возвратить действия преподавателя в привычное, рутинное русло. Студенты самими разными способами пытаются дать понять преподавателю, что происходит «не то», вырабатывая собственные сигналы для управления исполнением: «Студенты машинально конспектируют», «Его невозможно слушать — засыпаешь» и т. д. И такого рода действия есть действия, прежде всего, коммуникативные, которые призваны регулировать учебное взаимодействие.

Нормативная структура учебной ситуации

Какие типичные, рутинные действия поддерживают определение ситуации как учебной? Какого рода исполнения считаются правильными для преподавателей и студентов?

Рассмотрим, какие же события и их интерпретации студенты выделяют как ключевые для занятий.

Прежде всего, следует отметить, что для студентов представляет некоторую трудность выделить отдельное занятие в учебном процессе, описать, какие события происходили на этом занятии, объяснить, почему и зачем происходило событие. Основным языком описания студентов был язык ощущений: «бесполезная трата времени», «интересно», «скучно», «время пролетело незаметно» и др. Это, по всей видимости, говорит о целостности восприятия обучающимися учебного процесса в университете, нерасчлененности его на более мелкие фактические и аналитиче-

ские эпизоды, единой типизации и целостного отношения к любому эпизоду учебного процесса. Занятие в представлении студентов является рутинизированным целостным учебным событием. Так, например, хотя в инструкции исследователь просил студентов описать одно конкретное занятие, многие (больше ¾ опрошенных) студенты не смогли или не захотели сделать этого, ими описывались блоки занятий: лекционные, практические, занятия в рамках дисциплины, занятия в целом.

Какие события выделялись студентами как значимые на понравившихся им занятиях? Перечислим: «приход преподавателя», «работа в парах», «обсуждение вопросов», «дебаты», «дискуссии», «ответы на вопросы преподавателя», «написание эссе», «рассказ преподавателя», «преподаватель рассказывает анекдоты и забавные истории», выставление преподавателем баллов по итогам работы студентов на занятии.

На непонравившихся: «преподаватель читает лекции по конспекту и не глядит на студентов», «преподаватель оперирует непонятными терминами», «преподаватель в очередной раз опаздывает на занятие», «преподаватель не помогает им и не направляет действия студентов», «преподаватель вызывает одного-двух лучших студентов» и т. д.

В отношении непонравившихся занятий фиксировались преимущественно события и ощущения. Возможно, студенты затруднялись давать интерпретацию «плохого» исполнения роли преподавателя, зачем и почему преподаватель так делал. В эссе есть всего две интерпретации, объясняющие, какого эффекта преподаватель хотел добиться: «преподаватель хотел установить страх в аудитории перед преподавателем», «показать свое превосходство». Остальные интерпретации касаются личности преподавателя: «грубый, вульгарный, невоспитанный», «склероз, слишком стар».

Интерпретации событий давались студентами преимущественно в эссе, описывающих понравившееся занятие. В качестве событий на понравившихся занятиях учащиеся выделяют следующие «факты»: «чтобы студент понял материал», «развитие мышления», «повод задуматься», «создает атмосферу состязательности», «дает возможность проявить себя», «высказать свое мнение», «обмен информацией между студентами», «пытался заинтересовать нас», «создание спокойной, рабочей атмосферы». На занятиях, как мы видим, ведущая роль принадлежит преподавателю: именно преподаватель, с точки зрения студента, создает определенную атмосферу, информирует, мотивирует, контролирует, оценивает. В своих описаниях студенты фиксируют преимущественно события, связанные с преподавательской деятельностью.

Ситуация воспринимается как учебная, если в ней присутствует преподаватель, студенты, информация (знание). И знание выступает посредником взаимодействия преподавателя и студента. Если в ситуации наличествует *обмен информацией*, то она воспринимается как учебная, если обмен отсутствует или нарушен в силу каких-то причин, то нарушается и учебная ситуация, она не воспринимается студентами как таковая. «Ждал лекцию, — пишет студент, — а получил болтовню», сопровождаемую ощущениями «зря потраченного времени», «бесполезности», того, «что ничего не происходит». В этом случае, как было уже зафиксировано, студенты начинают демонстрировать преподавателю ряд намеков, имеющих целью нормализовать ситуацию. Как пишет Гофман: «Исполнитель должен быть чувствительным к намекам и готовым их воспринимать, ибо именно через намеки аудитория в состоянии предупредить исполнителя, что его спектакль не приемлем и что ему лучше изменить его побыстрее, если необходимо спасти ситуацию» (*Гофман*, 2000, *280*).

Какое социальное «Я» преподавателя и студента подтверждается преподавателями, студентами?

Мы говорили о том, как важен преподаватель на занятии, без него занятие невозможно. Посмотрим, что из себя представляет идеализированная партия преподавателя.

Каждый преподаватель, являясь членом «команды преподавателей», производя определенные действия и эффекты на занятии, отвечает не только за себя, но и за все академическое сообщество университетских педагогов. Его исполнение основывается на типичных, принятых в сообществе преподавателей схематизациях, которые помещаются в дискурс занятия. Плохое исполнение роли скажется на представлении о всей педагогической команде. Его действия следует понимать как действия, одновременно ориентированные и на произведение некоторого эффекта на студентов, и на поддержание авторитета, определенных представлений о педагогическом сообществе в целом и университета, членом которого он является, в частности. Такими представлениями сообщества преподавателей Белгосуниверситета являются, например, следующие: что здесь готовят студентов не столько к конкретной профессиональной деятельности, сколько к сложной практической или научно-исследовательской деятельности, что университетское образование более либеральное и менее ориентировано на «зубрежку» и заучивание конкретных фактов, чем в других вузах, направлено на «умение работать с информацией». Преподаватель готов «обсуждать» свое определение учебной ситуации на занятиях со студентами в той мере, в какой ему позволяет статус члена команды университетских преподавателей.

Идеализированный студентами преподаватель университета предстает как компетентный, знающий, интересный в общении человек, умеющий подать и преподать материал разного рода трудности. Преподаватель мыслится как особый, практически ничем не заменимый элемент обучения. Преподаватель — это тот, кто делает процесс получения информации интересным (и, следовательно, эффективным, с точки зрения студентов). «Плохое» преподавание студентами связывается, например, с чтением лекций по одной книге: «Зачем такой преподаватель, если все то же самое можно прочитать в книге?», «Читать студенты тоже умеют».

Обучение мыслится студентами как процесс их непосредственного взаимодействия с педагогом. В роли преподавателя не может выступать ни книга, ни компьютер, ни другие студенты. И в этом смысле можно предположить, что чтение книг или самостоятельная работа в библиотеке, в компьютерном классе не воспринимается студентами как полноценное обучение. Книга представляет для студента «вероятностное» знание. Информацию, полученную из книги, можно принять к сведению и использовать затем для демонстрации преподавателю своей заинтересованности, любознательности, активности и т. д., однако книга не является в буквальном смысле источником знания: студент сдает экзамен не книге и не по книге, но преподавателю. Преподаватель является той конечной инстанцией, которая осуществляет отбор, регулирование и контроль над знанием в определенной дисциплинарной области. Отбор информации студентом при работе с книгой происходит по прагматическому критерию: что понадобится на экзамене, который есть по сути дела вотчиной конкретного преподавателя[1].

В собранных эссе можно выделить две наиболее значимых для студентов точки реконструкции учебного занятия: чтение или рассказ преподавателем лекции (об этом см. ниже) и возможность высказывания на занятиях личного мнения. Почему возможность высказывания на занятиях личного мнения настолько важна для студентов? Во-первых, высказывание личного мнения создает ощущение причастности, участия, равенства и диалога в учебном процессе. Во-вторых, это наиболее доступный способ демонстрации студентом преподавателю своей позиции сту-

[1] Для демонстрации приведем пример. Один преподаватель, работавший на физическом факультете и преподававший предмет общеобразовательного цикла на 5-м курсе, рассказывал, как он спрашивал у студентов, читали ли они в течение времени обучения в университете не учебную, а научную литературу по какой-либо дисциплине, и получил ответ: «А зачем? Нам вполне хватает учебной».

дента — готовности к занятию, усвоения некоторого количества знания, достаточной компетентности, чтобы выстроить свое личное отношение к материалу, продемонстрировать роль имеющего право относиться к материалу и тем самым сделать вклад в «копилку» экзамена. При этом «выделиться из серой массы» в глазах преподавателя, продемонстрировать свое мышление, проверить «вероятностное» знание, полученное не от преподавателя, а из других источников, а заодно дать понять преподавателю, какой он хороший преподаватель. Поэтому занятия, на которых преподаватель интересуется личным мнением студентов, студенты воспринимают более позитивно, чем те, на которых такой возможности нет.

Часто знания, дисциплина, представления о дисциплине идентифицируются с конкретным преподавателем и его исполнением данного учебного предмета. Студент учит то, что от него требует преподаватель, и это является для него данной дисциплиной. На этом основании выстраивается отношение к дисциплине как к нужной — ненужной, интересной — неинтересной.

Сдача экзамена представляет для студента первостепенную задачу, которой подчинены его актуальные действия на занятии. Студенты требуют от преподавателя четкого, ясного, структурированного изложения конкретного материала, позволяющего вести конспект, достаточный для сдачи экзамена и полезный в дальнейшей профессиональной деятельности; перечня экзаменационных вопросов на первом занятии; четкого определения правил экзамена; возможности получения «автомата» при активной работе. Студенты декларируют разные цели обучения в университете, например: развить свои способности, приобрести энциклопедические или узкопрофессиональные знания, стать высококвалифицированным специалистом, получить диплом и т. д. Но насущная сдача экзамена сужает перспективу: занятия начинают восприниматься как обмен с преподавателем знаниями, необходимыми для успешной сдачи экзамена с минимальной затратой сил. Обучение для студентов происходит в процессе общения с преподавателем, когда информация извлекается, подкрепляется, становится «достоверной» в контексте учебной интеракции с конкретным педагогом. Причем многими студентами фиксируется, что особую образовательную нагрузку несут вопросы и ответы, обращенные именно к ним самим; образование происходит в процессе ответа на эти вопросы. Научиться, слушая ответы других студентов, довольно сложно. Образование становится адресным, персонифицированным взаимодействием преподавателя и студента. Преподаватель остается для студента основным источником получения и контроля знаний, несущим ответственность за его обучение.

Таким образом, преподаватель легитимизирует, контролирует процесс получения знаний студентом. Студент в восприятии ситуации как учебной ориентируется на фигуру педагога, насколько он выполняет свои функции, настолько ситуация, задаваемая им, является учебной. Требования, предъявляемые преподавателю студентами, являются достаточно жесткими и обязательными для выполнения. В отношении книги или компьютерной программы подобные требования исключены. Во взаимодействии с преподавателем студент может действовать спонтанно, рассчитывать на обратную связь, на поддержку однокурсников, выражать свои требования, действия студента апеллируют к преподавателю, обращены прежде к нему. Во взаимодействии с книгой нужно начать хотя бы с того, чтобы прочитать ее, а для прочтения необходим некоторый ресурс, подготовительная работа, усилия, тут действия студента неизбежно обращены на себя. Это взаимодействие с самим собой, когда книга становится посредником в самотрансформации студента, и он сам, а не преподаватель, несет ответственность за свое образование. Тогда срыв лекции катастрофичен с точки зрения студентов. Книга дает информацию, но не может организовать некоторое «шоу, на которое студенты идут сами», с анекдотами, кавээновскими шутками, историями «из жизни знаменитых физиков и их открытий», как это делают «хорошие» преподаватели. То, что преподаватель выносит на контролируемую самостоятельную работу, а не читает на лекции, означает для студентов потенциальные пробелы в знаниях, даже если тема контролируемой самостоятельной работы им самим интересна. «В результате набега этой орды [фотографа. — *В. Г.*] преподаватель несколько сникает, студенты начинают нервничать, а потом уж и вовсе злиться, потому что все, что им не успеют прочитать, будет послано на 3 буквы, устрашающие любого студента: КСР[1]!». Обучение воспринимается, прежде всего, как *личностный процесс обмена информацией* между преподавателем и студентом.

Какова динамика в исполнении рутинных партий преподавателя и студента? И. Гофман начинает социологический анализ исполнения роли с постановки вопроса, содержащего двоякое сомнение в искренности поведения исполнителя роли.

Говоря о типе исполнения, Гофман вводит представление о континууме «искреннее увлечение действием — циничное исполнение»: «Когда у человека нет веры в собственное действие и в конце концов нет интереса к верованиям своей аудитории, можно назвать его циником, за-

[1] КСР — контролируемая самостоятельная работа.

крепив термин “искренние” за людьми, верящими во впечатление, производимое их собственным исполнением» (*Гофман*, 2000, *50*).

Искреннее или циничное исполнение для И. Гофмана — это, прежде всего, моральный вопрос о себе, кем человек является в глазах определенной группы, и верит ли он в то, что делает. Верит ли преподаватель в то, что, читая лекцию, проводя семинарское занятие определенным образом, учит студентов? Верит ли студент в то, что, ведя конспекты, читая книги в библиотеке, слушая лекцию, посещая занятия, он учится?

Эти вопросы являются важными, так как проявляются в коммуникации в определении ситуации как учебной. Это вопросы о способах обоснования студентом и преподавателем своих учебных, педагогических действий.

Возможны два пути в исполнении собственных партий: от веры к неверию, от искреннего увлечения действием к циничному исполнению. Например, уже к третьему-четвертому курсу некоторые студенты понимают, что им надо, прежде всего, не узнать предмет, а успешно сдать экзамен, и для сдачи экзамена можно не учить всю дисциплину, вполне достаточно посещать занятия и демонстрировать преподавателю активность и интерес к дисциплине. Возможен обратный ход от неверия, от циничного исполнения к искреннему увлечению тем делом, которым занимаешься, что случается несколько реже, как фиксируют преподаватели и студенты.

Как видно из проведенных интервью, преподаватели полагают, что студент приходит в университет учиться, имея некоторый интерес и искренне желая что-то узнать, получить с помощью преподавателей ответы на свои вопросы (образовательного характера). Позже преподаватели замечают, что что-то происходит с этим интересом, он теряется в рутинных действиях, требующихся от студента, происходит учебная демотивация студентов, что выражается в желании студента поскорее получить диплом, начать работать и забыть университет. Объяснения своих действий студентами также имеют тенденцию меняться на протяжении обучения от внутренних причин к внешним, от процесса к результату. Например, можно привести два высказывания.

«Я допустим не чувствую, я вот учусь на третьем курсе, и чтобы сказать, что… мне остается два года учиться, в принципе могу еще три года учиться, чтобы у меня были какие-то знания очень большие, хотя я считаюсь одной из лучших студенток в своей группе… [учусь] чтобы получить корочки получается. Такие уже основные знания получают на практике», — говорит студентка 3-го курса.

«Впрочем, как-то даешь студентам приобщаться к этому исследованию, потому что есть дипломники, которые просто написали какие-то там обзорные работы, ну, вот что-то где-то прочитал, потом где-то описал у себя в работе и все. А есть, мало, дипломники, студенты, которые практически уже к пятому курсу, к дипломной работе, уже являются как бы коллегами. Они уже тоже начинают понимать исследование. Вот это интересно. Но это только тогда, когда им это интересно. Когда им неинтересно, то неинтересно руководить, с ним не интересно общаться…

Интервьюер: Как вы думаете, откуда этот интерес может взяться, откуда он берется?

Преповадаватель: Да, ответить приблизительно так же сложно, как ответить, откуда берется любовь. То есть объяснить чувства, почему человеку интересно, вот так или второму не интересно».

Можно предположить, что сохраненный или появившийся интерес в процессе обучения возникает вопреки образовательной практике, а не благодаря ей. Существующая образовательная практика направлена на гомогенизацию образовательного опыта, унификацию студентов, стремясь к получению «качественного» специалиста (*Masschelein*, 2004).

Когда студент понимает, что он может достичь определенных результатов минимальными средствами, то ориентация на конечный продукт способствует все более и более циничному исполнению роли студента. Зачем студенту читать и прорабатывать монографии, если есть учебники, резюмирующие и систематизирующие, преподаватель, готовый всегда все объяснить, который для создания и поддержания впечатления о своей собственной компетентности и компетентности всего преподавательского сообщества будет стремиться дать студенту полный, исчерпывающий, однозначный ответ на некоторый вопрос? Причем сам вопрос может быть задан не с точки зрения любознательного, активного студента, но лишь для демонстрации того, что он таким является. Часто преподаватель, отвечая на вопрос студента, замечает, что студент не слушает, потому что ему не важно получить ответ на свой вопрос, но важен сам факт вопроса, действие, эффект, создаваемый им.

Важным элементом схематизации учебной ситуации является представление об образовании как о деятельности с конечным продуктом. Образование как деятельность имеет некоторый *идентифицируемый конечный продукт*. Это выражается двояко: с одной стороны, результат обучения должен быть максимально идентифицирован, определен качественно и количественно, образование есть процесс, имеющий начало и

конец, с другой стороны, образование ориентируется на взаимодействие и демонстрацию готовых символических форм.

В дискурсе студенты оформляют происходящее с ними на занятиях в терминах образования: «я научился», «мне это пригодится», «я усвоил», «я понял, что…»[1]. В этих терминах фиксируется образовательный эффект, преподавателями и студентами четко указывается и оговаривается, сколько и чего студенты должны усвоить, выполнить, прочитать. Такое взаимодействия нужно для того чтобы студент мог сказать себе: «я знаю», «я тот, кто имеет право действовать от имени и во имя определенной дисциплины».

«В тех взаимодействиях, где индивид представляет другим свою продукцию, он обычно предпочтет показать им только конечный результат и тем вынудить их судить о себе на основании чего-то полностью завершенного, отшлифованного и упакованного» (*Гофман*, 2000, *77*). Студент и преподаватель в учебном процессе имеют дело с такого рода финализированными продуктами (лекциями, учебниками, студенческими ответами, контрольными), где материал отобран, структурирован, изложен доступным языком, подготовлен для студента. Однако при этом то, как преподаватели готовятся к лекции, как пишутся учебники, как студент готовится к семинарам и контрольным, остается за кадром, за кулисами. Здесь, с одной стороны, не происходит научения этим навыкам в процессе обучения, с другой стороны, студент привыкает иметь дело с подобным идеализированным продуктом, и он для него выступает эталоном, которого надо достичь. А вход за кулисы, где часто собственно и происходит образование, где студент получает ответ на вопрос «как?», не часто его интересует. Студент привыкает иметь дело с миром готовых форм, и этого ему оказывается достаточно для успешного обучения. Все, что не является готовой формой, спрятано за кулисами в силу мотивов, действий и т. д., несовместимых с исполнением ролей «хорошего преподавателя» или «хорошего студента». Преподаватели также поддерживают эту ориентацию на конечный результат, желая получать от студентов доб-

[1] Часто фиксируется разница между тем, что говорится преподавателю на занятиях, и тем, что говорится об этом же с однокурсниками, друзьями, родителями. Насколько студент искренен в своих высказываниях? Расхождение может быть из-за смены контекста ситуации (вне аудитории студент уже не «студент»), перспективы рассмотрения того или иного события. Учебная ситуация как деятельность с конечным результатом требует фиксации результатов в терминах типа «я научился», и это также является средством оценки действий, «управления» действиями преподавателя. Такая фиксация результата перед преподавателем может означать, что студенты признают его в качестве преподавателя, и являться одним из способов демонстрации студенческой позиции.

ротный готовый продукт (реферат, курсовая, диплом) и ужесточая требования к аттестуемому материалу, при этом сам учебный процесс, те действия, которые проделал студент для достижения цели, остаются вне зоны внимания и оценивания преподавателем. Часто именно через конечный продукт определяется педагогическое отношение: студент делает работу, преподаватель ее проверяет и оценивает, сводя таким образом отношения скорее к профессиональным, нежели учебным.

Преподаватель, который все же стремится адекватно оценить каждого студента, для более четкого дифференцированного отношения интересуется «закулисной» жизнью студента. Преподаватели часто используют методы обратной связи, написание эссе, ролевые игры, надеясь, что студенты впустят их в свой закулисный мир, но и эти продукты, получаемые преподавателями, также носят прагматический, демонстративный, идеализированный характер[1]. То, что относится к фиксации происходящего на занятии, педагогического проекта, закулисью преподавателя, также относится к зоне табу. Студенты позитивно оценивают исполнение роли «хорошего преподавателя», когда он позволяет заглянуть им в свой закулисный мир. Например, когда преподаватель говорит на занятиях, пусть и в шутку, что он знает всего на одну лекцию дальше сегодняшней, которую читает, создавая впечатление открытости и доступности, равенства и коллегиальной работы.

Определение ситуации как учебной задает свою нормативность и правила действия для участника этой ситуации. Какие нормы соблюдаются преподавателем и студентом? Быть преподавателем или студентом

[1] Мы отдаем себе отчет, что полученный нами дискурсивный материал носит демонстративный характер. Это не означает, что мы не можем его использовать в качестве материала для анализа, как не описывающий некоторое реальное положение вещей. В процессе описания собственной деятельности преподавателями и студентами неизбежно происходит выпячивание одних фактов и затушевывание других. «В таком случае представление о деятельности перед другими будет, в общем, до некоторой степени отличаться от деятельности самой по себе» (*Гофман*, 2000, *100*). Мы исследуем данный материал как особую дискурсивную конструкцию, схематизацию, которая присутствует в дискурсе, но адаптирована под ситуацию взаимодействия и направлена на производство некоторого эффекта, впечатления. Наша задача — попытаться понять, что и зачем пытаются студенты и преподаватели нам продемонстрировать. Поскольку данный материал представляет собой некую унифицированную схематизацию (он пригоден для чтения преподавателя, представителей деканата, исследователя и т. д., ибо респонденты не могут точно сфокусироваться на адресате своей информации), то эта схематизация будет помещаться и в конкретное взаимодействие.

в учебной ситуации — значит соблюдать определенные само собой разумеющиеся нормы: правила вежливости и правила приличия.

К правилам вежливости относится тот ряд правил, который позволяет сотрудничать публике и исполнителю, преподавателю и студентам. К правилам вежливости в университете можно отнести правила отношения к преподавателю, которые призваны устанавливать, сохранять, поддерживать сакральную цельность и честь, приписываемую преподавателю обществом.

Правила приличия отражают то, как исполнители и публика должны вести себя в особом социальном пространстве, называемом университет. Правила вежливости и приличия задают и описывают контекстуальный уровень взаимодействия преподавателя и студента.

Анализируя отчеты преподавателей о посещенных занятиях и студенческие эссе, можно выделить еще один пласт норм взаимодействия, описывающих понимание учебной ситуации. Норма учебного взаимодействия представляет собой прескрипцию, описание, которое позволяет преподавателю и студенту опознавать ситуацию как учебную и вести себя в ней соответствующим образом согласно этому определению. Нормы находят выражение в языке и действиях преподавателей и студентов на занятиях. Любое учебное действие использует весь механизм норм, которыми определены объект образования и учебные отношения. В совокупности учебных норм схватывается и объективируется реальность образования. Нормы пересекаются и скрещиваются между собой, создавая нормативное поле, в котором сосуществуют.

Учебное взаимодействие становится возможным при определенных условиях: преподаватель стремится научить и в то же время студент учится. Научить — в этом суть профессии преподавателя, однако «чему» и «как» задается конкретными отношениями преподавателя со студенческой аудиторией и теми представлениями о цели взаимодействия, которые имеют конкретный преподаватель и студенты. Учиться — «работа» студента. Эти определенные условия — суть нормы учебного взаимодействия. Здесь термином «норма» мы обозначаем всю совокупность эксплицитных и имплицитных регулятивов, действующих одновременно в каждый момент занятия. Мы можем выделить несколько норм:

— норма готовности к занятию;

— норма установления общего поля взаимодействия;

— норма выстраивания учебной коммуникации в логике упражнений, т. е. постепенного усвоения материала;

— норма содержательной направленности;

— норма результативности.

Эти нормы социально вырабатываются, поддерживаются и воспроизводятся в учебной коммуникации, их изучение позволяет ответить на вопрос о природе учебного взаимодействия в университете.

Еще один важный вопрос, который бы хотелось затронуть в данной статье, это вопрос о том, как формируется ощущение событийности в образовании, что за события квалифицируются преподавателями и студентами как учебные. Речь идет о опредмечивании, театрализации и визуализации собственной деятельности для того чтобы создать ощущение того, что что-то происходит.

Событийность учебного процесса достигается также посредством объективации учебного процесса, его опредмечивания и театрализации. Часто использование различных технических средств, средств визуализации создает у студентов впечатление, что их чему-то учат. Уже само то, что студент был на этом представлении, создает событие, фактичность образования. Отсутствие таких средств означает кажущееся отсутствие образовательных эффектов, студенты отмечают, что их ничему не учат. Примером подобной необходимости в театрализации, визуализации образовательных действий становятся пожелания студентов как можно чаще использовать на занятиях различные мультимедийные средства. Они создают ту сцену, антураж, на фоне которого происходит рассказ преподавателя, превращая рассказ в инсценировку. Как следует из эссе, именно на понравившихся занятиях происходит использование проектора, «мы видим портреты, оригиналы документов, исторические места», «на протяжении всего времени изложения материала в аудитории звучала музыка этноса, который был предметом нашего изучения», преподаватель «не читает некоторую информацию с листа», но устанавливает особого рода контакт (визуальный, коммуникативный) с аудиторией. Когда преподаватель принимает роль актера на сцене, стремящего произвести максимальный драматический эффект, «донести» определенные знания, чувства до студентов, «заинтересовать», «побудить, мотивировать», а студенты превращаются в вовлеченную публику, «время проходит незаметно», «интересно, увлекательно», в «непринужденной» обстановке. Это тот случай, когда учебная ситуация сближается с театральной, достигается драматический эффект, и актер и зрители получают удовольствие. Можно предположить, что на понравившихся занятиях определение учебной ситуации восходит к театральной. Преподаватели и студенты полагают, что таким образом поданная информация лучше запоминается, а студент мотивируется на самостоятельное изучение.

К. Берк отмечает: «Если человека лечат преувеличенно полным набором всяких простукиваний, прослушиваний и анализов с помощью разнообразных “скопов”, датчиков и измерительных приборов, он, возможно, будет доволен уже тем, что участвовал как пациент в таком театральном действе, хотя бы реально ему абсолютно не помогли, но тот же пациент может посчитать себя обманутым, получив реальное лечение, не сопровождаемое пышным сопутствующим представлением» (цит. по: *Гофман*, 2000, *205*). Подобное отношение можно зафиксировать и у студентов. Если учебный процесс обставлен аудио-видеотехникой, компьютерной техникой, т. е. необходимыми театральными декорациями, то студент как участник театрального действа чувствует себя удовлетворенным и ощущает, что все идет «как надо».

Преподаватель должен быть выразительным как актер и содержательным как представитель дисциплины, профессионал; в результате лекций студент должен получить конспект, «краткое», «сжатое», «систематизированное», портативное знание, которое может быть развернуто в любой необходимой ситуации, экзаменационной или профессиональной. Студенты пишут: «Преподаватель — это талант. И я думаю, что организация обучения зависит от того, насколько талантлив преподаватель», «У него нет преподавательского дара», «Без конспекта преподаватель ничего не может сказать… Задаешь себе вопрос: кто допустил такого преподавать в вузе?».

Но преподаватель в отличие от актера обладает правом контроля. На экзамене с точки зрения взаимодействия опять становится актуальной театральная ситуация: сдающий экзамен студент — актер, преподаватель — театральный критик, а почти безмолвная публика, готовящаяся стать актерами, — остальные студенты. С этой точки зрения интересна фиксация практически всеми студентами того, читает ли преподаватель «лекцию по бумажке» или рассказывает ее без опоры на конспект. С ней связана инверсия ролей: «Почему я на экзамене должен делать то же самое без конспекта, что преподаватель делает на лекции с конспектом?».

Заключение

1. Как показали Ч. Х. Кули и И. Гофман, люди действуют в соответствии с тем, каким образом они определяют ситуацию. Определение ситуации происходит в коммуникации, на основании имеющихся у людей схематизаций того, что значит та или иная область человеческого взаимодействия. В коммуникации на занятии вырабатывается и поддерживается некоторая схематизация определения ситуации как учебной.

2. Основными действующими лицами учебного взаимодействия являются преподаватель и студент. Через их взаимодействие ситуация определяется как учебная. Действия преподавателя и студента в ситуации направлены на поддержание желаемого, социально приемлемого идеализированного впечатления, демонстрируя, что они обладают необходимыми качествами, которые от них требует его социальная группа преподавателей или студентов университета. Учебное взаимодействие направлено на коммуникативное производство и поддержание педагогической и студенческой позиции.

3. Вхождение в группу преподавателей или студентов означает разделение с этим сообществом основных систем верований и представлений, схематизаций, связанных с учебным процессом, представляющих институциональное пространство взаимодействия студента и преподавателя. Конкретные правила взаимодействия и схематизация учебной ситуации разрабатываются преподавателем и студентом в процессе непосредственной коммуникации на занятии. Порядок учебного взаимодействия складывается на основе структур, существующих независимо от индивида, но в то же время является результатом совместного определения правил социального взаимодействия.

4. Эффективная учебная деятельность строится на достижении согласия по поводу определения ситуации. Действия преподавателя и студентов согласованы, они имеют общие намерения, преподаватель и студенты сотрудничают в поддержании учебной ситуации. На занятиях обязательно должен быть преподаватель или кто-то, играющий его роль (необходимы последовательность и уверенность в исполнении роли, наличие ясного педагогического проекта). Студенческая позиция также необходима для определения ситуации как учебной: учебное взаимодействие представляет собой взаимодействие ролей преподавателя и студента, одна роль с необходимостью вызывает другую.

5. Обучение для студентов и преподавателей представляет собой процесс обмена информацией. Если в силу каких-то причин обмен информацией нарушается, ситуация перестает определяться как учебная.

6. Обучение воспринимается студентами как личностный процесс обмена информацией между преподавателем и студентом. Обучение происходит, прежде всего, при непосредственном контакте преподавателя и студента.

7. Образование имеет дело с идентифицируемым конечным продуктом. Это выражается двояко: с одной стороны, результат обучения должен быть максимально идентифицирован, определен качественно и количественно, образование есть процесс, имеющий начало и конец, с дру-

гой стороны, образование ориентируется на взаимодействие и демонстрацию готовых символических форм.

8. Преподаватели и студенты стремятся визуализировать процесс обучения. Позитивными считаются занятия, которые разворачиваются как театральное действие между преподавателем и студентом, обставленное специфическими техническими декорациями; это создает ощущение для преподавателей и студентов серьезности происходящего на занятии. Они полагают, что информация, поданная таким образом, лучше усваивается, а студенты дополнительно мотивируются на самостоятельное, более глубокое изучение материала.

9. Событийность образовательной жизни выстраивается через выполнение рутинных партий преподавателя и студента, посещение занятий, ведение конспектов, сдачу экзаменов, зачетов и т. д. Основным языком описания занятий студентами является язык ощущений. Отметим некоторые черты восприятия студентами учебного процесса в университете: целостность, нерасчлененность его на более мелкие фактические и аналитические эпизоды, наличие единой типизации и целостного, недифференцированного отношения к любому из эпизодов.

10. Быть в учебной ситуации означает быть вовлеченным в ситуацию обучения, соблюдать определенные нормы и преподавателю и студенту: норму готовности к занятию, норму установления общего поля взаимодействия, норму выстраивания учебной коммуникации в логике упражнений, т. е. постепенного усвоения материала, норму содержательной направленности, нормк результативности.

Литература

Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация: введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс; пер. с нем. Н. А. Головина, В. В. Козловского. СПб., 1999.

Батыгин, Г. С. Континуум фреймов: драматургический реализм Ирвинга Гофмана / Г. С. Батыгин // Вестник РУДН. 2002. Вып. 1. С. 1–35.

Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман; пер. с англ. А. Д. Ковалева. М., 2000.

Гофман, И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман; пер. с англ. Р. Е. Бумагина [и др]. М., 2004.

Дюркгейм, Э. Социология образования / Э. Дюркгейм; сокр. пер. с фр. Т. Г. Астаховой. М., 1996.

Знанецкий, Ф. Методологические замечания / Ф. Знанецкий, У. Томас; пер. с англ. Н. В. Гришиной // Психология социальных ситуаций; сост. и общ. ред. Н. В. Гришиной. СПб., 2001. С. 29–34.

Кули, Ч. Человеческая природа и социальный порядок / Ч. Кули. М., 2000.

Тарелкин, А. И. Манипулятивное воздействие студентов на преподавателей в педагогическом общении / А. И. Тарелкин // Вышэйшая школа. 2006. № 2. С. 29–33.

Шибутани, Т. Социальная психология / Т. Шибутани; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. Ростов-на-Дону, 1998.

Berrendonner, A. Schématisation et topographie imaginaire du discours / A. Berrendonner // Logique, discours et pensée. Berne, 1997. P. 219–238.

Grize, J.-B. Argumentation et logique naturelle / J.-B. Grize // Texte et discours: categories pour l'analyse. Dijon, 2004. P. 23–29.

Masschelein, J. «Who» could be opposed to a university? On the idea of a «world university» concentrated around pools of attention / J. Masschelein, M. Simons. [Электронный ресурс]. 2004. Режим доступа: http://www.inter-disciplinary.net/ati/education/ioe/ioe3/masscheleinsimons%20paper.pdf. Дата доступа: 25.04.06.

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

А. М. Корбут

Введение

В большинстве исследований, посвященных образовательным практикам в университете, молчаливо подразумевается, что образование представляет собой специфическую реальность, отличающуюся от других областей социальной жизни и предполагающую осуществление ряда обучающих действий, которые можно обнаружить в тех или иных учебных ситуациях. При этом специфичность образования определяется в первую очередь исходя из понимания образования как институционализированной сферы деятельности, формальный характер которой признается не только исследователями, но ее непосредственными «исполнителями» — студентами и преподавателя. Такой взгляд ведет к тому, что конкретные учебные ситуации анализируются в качестве институционализированной сцены деятельности, на которой различные индивиды разыгрывают предписанные роли, закрепленные в определенных (официальных или негласных) системах правил. Взаимодействия, происходящие в реальных ситуациях обучения, видятся в этом случае предзаданными тем контекстом, в котором они протекают, а потому изменение институционального контекста считается главным условием изменения образовательных практик. Однако попытки трансформации так понятого контекста в подавляющем большинстве случаев сталкиваются с тем, что, несмотря на изменение систем правил, предположительно лежащих в основе практики обучения, сама она продолжает воспроизводить те эффекты, которые кажутся аналитикам «нежелательными». Это означает, что в конкретных образовательных ситуациях происходит нечто, что не описывается в терминах детерминации институциональными регулятивами.

Данная проблема, как представляется, является не столько проблемой выявления «реальной аудиторной практики», сколько проблемой трансформации наших исследовательских схем действия. Именно исследовательская политика делает из учебных ситуаций продукт предшествующих условий, которые уже известны исследователю и знание которых он использует как само собой разумеющий ресурс своего анализа, тем са-

мым, упуская из виду важные особенности актуально происходящих взаимодействий. И дело здесь не в поиске более совершенных методов, скорее, речь должна идти о пересмотре самой связи между анализируемыми ситуациями и методами их анализа. Учебные ситуации должны стать не *ресурсом*, а *темой* изучения, что означает рассматривать «не обыденно понимаемый социальный порядок, а скорее способы, посредством которых члены организуют конкретные сцены деятельности таким образом, чтобы предоставлять друг другу свидетельства обыденно-понимаемого-социального-порядка» (*Pollner*, 1970, *83*). Подобная переориентация делает учебные ситуации предметом такого анализа, который позволяет изучать *практики институционализации*, а не *институционализированные формы*. Участники учебных ситуаций будут в этом случае их компетентными «производителями», компетентность которых будет воплощаться в их действиях как здесь и теперь предпринимаемых локальных способах осуществления текущего взаимодействия. «Учебность» таких ситуаций — это одновременно и инструмент, и условие, и продукт их свидетельствуемого социального производства всеми участниками. В этом смысле, мы не можем сказать, каковы институциональные характеристики учебных ситуаций, до того, как начнем их анализировать в конкретных деталях.

В предлагаемой работе мы попытаемся, во-первых, показать исследовательские принципы, на основе которых может разворачиваться анализ учебных ситуаций как темы, а не ресурса анализа, и, во-вторых, провести анализ фрагмента конкретного учебного занятия с целью прояснения механизмов и результатов такого рода исследования.

Повседневное, формальное, институциональное

Условно можно выделить два подхода к понимания феноменов институционализации. Первый из них был сформулирован П. Бергером и Т. Лукманом (*Бергер*, 1995) и базируется на феноменологической теории социального мира, развитой А. Шюцем[1]. Их позицию можно представить следующим образом.

Бергер и Лукман говорят, что человек, в отличие от животного, не имеет строго закрепленной системы связей с окружающей средой, поэтому у него есть необходимость в создании своей среды или своих способов отношения со средой. Основной их тезис, в этой связи, формули-

[1] Среди посвященных институционализации исследований, основывающихся на схожих предпосылках, можно назвать: *Hopm*, 1997; *Grossen*, 2000; *Lorenzen*, 1996.

руется следующим образом: «Всякая человеческая деятельность подвергается хабитуализации (т. е. опривычиванию)» (*Бергер*, 1995, *89*). Эта хабитуализация заключается в том, что человек, во-первых, сужает диапазон возможных выборов, а во-вторых, делает их транситуативным, т. е. переносимыми из одной ситуации в другую. Бергер и Лукман пишут: «В терминах значений, которые человек придает своей деятельности, благодаря хабитуализации становится необязательно определять каждую ситуацию заново, шаг за шагом. Огромное разнообразие ситуаций может быть отнесено к разряду тех определений, которые были даны раньше. И тогда можно предвидеть действия, которые нужно совершить в этих ситуациях. Даже альтернативным вариантам поведения можно придать стандартные значения» (*Бергер*, 1995, *91*). Следовательно, благодаря опривычиванию человек, по мнению Бергера и Лукмана, избавляется от необходимости анализировать каждую конкретную ситуацию для того чтобы понять ее смысл, ее возможное развитие и свои действия в ней. Он относит ситуацию к имеющемуся классу, тем самым решая проблему определения. Хабитуализация и выступает непосредственной основой процессов институционализации, которые тем не менее носят более сложный характер, поскольку всегда связаны с социальными отношениями. «Институционализация имеет место везде, где осуществляется взаимная типизация опривыченных действий деятелями разного рода… Что здесь следует подчеркнуть, так это взаимность институциональных типизаций и типичность не только действий, но и деятелей в институтах. Типизации опривыченных действий, составляющих институты, всегда разделяются; они доступны для понимания всех членов определенной социальной группы, и сам институт типизирует как индивидуальных деятелей, так и индивидуальные действия» (*Бергер*, 1995, *92*). При этом институционализации подвергаются не только индивидуальные поведенческие схемы, но и прежде всего социальные взаимосвязи и коммуникативные практики, поскольку только в этом случае становится возможной передача некоторого описания реальности другим людям (или другим поколениям). До тех пор, пока реальность поддерживается как продукт индивидуальных действий, она может быть изменена, но когда она приобретает свойство объективности, ее изменение становится крайне сложным. Объективация, в свою очередь, предполагает два процесса: легитимацию и социальный контроль. Легитимация обеспечивает институту смысл, а контроль позволяет утверждать власть института над индивидуальными акторами. «Чем более поведение институционализировано, тем более предсказуемым, а значит, и контролируемым оно становится» (*Бергер*, 1995, *104–105*). Соответственно институты закрепляют способы

контроля и легитимации в устойчивых формах, которые транслируются из ситуации в ситуацию: «…на дотеоретическом уровне у каждого института имеется массив знания рецептов, передаваемого по наследству, т. е. того знания, которое поддерживает соответствующие данному институту правила поведения» (*Бергер*, 1995, *110*).

Если применить предложенную схему к анализу образования, то рассматривать его как институт — значит рассматривать те «знания» и схемы контроля, которые образование устанавливает в качестве объективной реальности. Институциональный порядок в этом случае оказывается порядком принципиально *повседневным*, поскольку в его основе лежит практика типизации собственных и чужих действий. «Зачатки институционализации появляются в каждой социальной ситуации, продолжающейся какое-то время» (*Бергер*, 1995, *94*). Для данного подхода образование не может быть особой, самостоятельной реальностью, поскольку его задача — воспроизводства социального поля. Конечно, как и всякий институт, образование обладает своим набором «рецептов», служащих передаче определенных знаний и установлению социального контроля, однако Бергер и Лукман считают, что образовательные практики — это то, без чего никакой институт существовать не может, поскольку он должен длиться и продолжать свое существование даже после смерти его «создателей», что предполагает его объективацию. То, что в современном обществе образование выделено в особый институт, с их точки зрения вполне закономерно. Формальное образование (и школьное, и университетское) избавляет от необходимости включать элементы обучения в каждый отдельный вид институциональной практики. Таким образом, формальное образование — это следующий шаг в процессе институционализации образовательных практик, который обеспечивает институционализацию не только самих образовательных учреждений, но и всей социальной реальности в целом. Образование — результат и условие институционализации повседневных практик.

Указанный подход требует рассматривать образование как повседневную практику и выявлять те рутинные, само собой разумеющиеся основания, на которых базируются действия обучающихся и обучаемых. В то же время, эти рутинные формы действия всегда должны привязываться к более широкой социальной реальности, обеспечивающей их легитимацию. Например, что касается так называемой «вторичной социализации» (к которой относится и университетское образование), то она, по мнению Бергера и Лукмана, «представляет собой интернализацию институциональных или институционально обоснованных “подмиров”» (*Бергер*, 1995, *225*). Рутинные практики как инструменты воспроизводст-

ва институциональных подмиров — таков фокус внимания исследователей, придерживающихся данной перспективы.

Этому подходу, рассматривающему образовательные практики как, во-первых, практики оповседневнивающие, и во-вторых, практики, служащие воспроизводству более широкой социальной реальности, противостоит иная точка зрении, сформулированная в работе Г. Джефферсон, Х. Сакса и Э. Щеглова[1]. Анализируя повседневные разговоры, они приходят к следующему выводу: «…разговор следует рассматривать в качестве базовой формы системы речевого обмена, по отношению к которой другие системы представляют собой различные варианты трансформации системы чередования реплик, характерной для разговора» (*Jefferson*, 1974, *730*). Эти трансформации могут носить разный характер, однако указанные авторы в качество противоположного «полюса» на шкале модификации системы чередования говорящих устанавливают «церемонию», которая, с их точки зрения, отличается «наиболее сильной трансформацией разговора — в том смысле, что в ней полностью зафиксированы самые важные (а может и почти все) параметры, которые могут варьироваться в разговоре» (*Jefferson*, 1974, *730–731*). Это означает, что по отношению к обычным, повседневным разговорам все остальные системы речевого обмена выступают более «жесткими», более фиксированными, хотя и используют в сущности те же механизмы, которые применяются в разговоре. Как можно видеть, в отличие от Бергера и Лукмана данные исследователи рассматривают то, что можно было называть институциональной речью, в качестве «расповседневненного» феномена, в том смысле, что речевые обмены в институциональных ситуациях являются более «фиксированными» и «строгими» вариантами обыденных разговоров. Такой подход позволяет им рассматривать ситуации социального взаимодействия иным образом, нежели в предыдущем случае. Поскольку в центре их внимания — особенности естественно протекающей речи, одни задают тот вопрос, который не задают Бергер и Лукман: как происходит типизация? Бергер и Лукман указывают на ее функцию, но сам механизм ее осуществления они не проясняют. Джефферсон, Сакс и Щеглов как раз выявляют эти механизмы, обнаруживая «возможность создания такого описания организации чередования реплик в разговоре, которое бы обладало двумя важными чертами: одновременно независимостью от контекста и чрезвычайной чувствительностью к контексту» (*Jefferson*, 1974, *699*). Эта возможность — не исключительно предмет ис-

[1] В качестве примеров исследований, выполненных в этой традиции, можно привести: *Heritage*, 2005; *Makitalo*, 2002; *Mazeland*, 1987; *Miller*, 1994; *Schegloff*, 1992.

следовательских устремлений, она отражает двойственность самого изучаемого феномена — разговора. Как отмечают Джефферсон, Сакс и Щеглов, «разговор может приспосабливаться к самым разными ситуациям и взаимодействиям, в которых участвуют самые разные люди (или разные группы), он может быть чувствителен к самым разным комбинациям и он способен иметь дело с любыми изменениями ситуации внутри этой ситуации» (*Jefferson*, 1974, *699*). Благодаря таким свойствам разговор остается и ситуационным феноменом, учитывающим особенности говорящих, обстановки, пространства, времени и пр., и независимой от текущего контекста практикой, поскольку должен обладать неким «формальным аппаратом» (*Jefferson*, 1974, *699*), чтобы оставаться разговором даже при радикальной смене обстоятельств.

Если применить описанный подход к образованию, то он может означать, что нам, как исследователям, следует не отталкиваться от некоторого «институционального подмира», в перспективе которого анализируемые образовательные практики становятся рутинизированными инструментами трансляции, а начинать анализ с тех форм организации, которые, демонстрируя свою чувствительность к контингентным обстоятельствам протекающих образовательных взаимодействий, в то же время обеспечивают им внеситуативный статус. Внеситуативность при этом понимается как повторяемость и формальность, а не как типизация. То, что определенная практика используется в различных обстоятельствах, еще не означает, что она представляет собой «типизированное орудие» или «рецепт». Скорее речь идет о том, каким образом она разворачивается, какие особенности складывающей ситуации позволяют применять именно ее и именно таким образом.

Однако подход, заявленный Джефферсон, Саксом и Щегловым, обладает одним ограничением, которое может свидетельствовать о проблематичности его применения к образовательным ситуациям. Хотя для них учебные коммуникации, скорее всего, являются одни из вариантов модификации базового «образца» — обыденного разговора, — т. е. обладают определенной спецификой по сравнению с другими социальными практиками обмена речью (а почти все социальные практики в той или иной мере предполагают обмен речью), при анализе конкретных случаев интеракции стоящий перед ними вопрос формулируется следующим образом: «*…показать в деталях речи или другой формы поведения*, зафиксированных в анализируемых нами материалах, что выделяемые нами аспекты текущей сцены и есть те аспекты, на которые ориентируются *участвующие стороны*» (*Schegloff*, 1992, *110*). Ситуация, в которой происходит взаимодействие, рассматривается как «сцена», окружающая

участников и каким-то образом ими «упорядочиваемая» в соответствии с теми или иными релевантностями, однако упорядочивание в данном случае носит объективированный характер: упорядочиваются уже имеющиеся особенности, которые уже каким-то образом представлены всем участвующим сторонам. Иными словами, должны существовать какие-то аспекты социального мира, на которые ориентируются участники. Эти аспекты можно назвать «фоновым знанием», «институциональными правилами», «формальными структурами» или как-то еще, однако их внеситуативность обеспечивает коммуникантов необходимым общим основанием, на котором впоследствии разворачиваются их практики.

Исследовательская политика ситуационистского подхода

Выделенные два подхода к институционализации не исчерпывают, разумеется, весь возможный спектр исследовательских перспектив, однако они являются наиболее характерными для тех исследований, в которых предметом анализа выступают учебные ситуации. Указанные выше недостатки этих подходов позволяют говорить о необходимости поиска иных исследовательских подходов[1], которые бы исходили в своей политике из следующих принципов:

1) *происходящее в аудитории имеет своим основанием ситуационные параметры*, взаимодействие которых обеспечивает установление образовательного порядка;

2) *образовательный порядок следует понимать как согласованность*, а не бесконфликтность или однородность;

3) *учебные ситуации являются объективными ситуациями*;

4) *объективность учебных ситуаций имеет своим основанием осуществляемые в этих ситуациях практики*.

Поясним каждое из этих утверждений:

1. *Происходящее в аудитории имеет своим основанием ситуационные параметры*, взаимодействие которых обеспечивает установление образовательного порядка. Ситуационные параметры — это не «аспекты сцены», о которых говорит Щеглов и на которые ориентируются участники ситуации. Скорее, это свойства осуществляемых действий, придающие текущей ситуации характер *вот этой* ситуации. Ее этовость не означает ее уникальности, неповторимости. Наоборот, ее этовость является условием ее воспроизводимости. Этовость той или иной учебной

[1] Частично эта программа уже реализуется. В качестве примера можно привести работы: *Francis*, 2000; *Smith*, 2005; *Watson*, 2000.

ситуации означает ее воплощенность, т. е. соотносится с актуальными обстоятельствами ее конституирования. То, что традиционно считается факторами ситуации, например, место, время, действующие лица и пр., представляет собой способы реализации деятельности, а не материалы, из которых «строится» взаимодействие. Это не означает, что, например, «студент» — это фикция. Это означает, что «студент» — практика или, точнее, совокупность практик, осуществляемых не только отдельно взятым индивидом, но и всеми остальными действующими лицами. Для участников ситуации эта ситуация заключается в деятельности, специфические свойства которой обеспечивают ситуации статус учебной не вследствие соответствия определенному (индивидуально или социально разделяемому) представлению об «учебной ситуации», а как совокупности контингентных обстоятельств совместно осуществляемой практики. Конфигурация ситуационных параметров всегда случайна, но не беспорядочна.

Представим себе человека, что-то пишущего мелом на доске перед группой других людей. Если прочитав эти строки большинство людей представит себе учебную ситуацию, будет ли это означать, что у нас всех в голове есть идеальный образ учебной ситуации, одним из параметров которого является деятельность писание мелом на доске? Скорее, речь должна идти о том, что в практике «представления» писание мелом на доске выступает одним их ситуационных параметров осуществления текущего действия, например, «выполнения того, что предлагает автор текста». Точно также в учебной ситуации участники коммуникации используют различные практики и действия в качестве ситуационных ресурсов, благодаря которым компетентное осуществление практики не строится как применение имеющихся компетенций к локальным обстоятельствам, а заключается в совместном установлении порядка между различными ситуационными параметрами.

2. *Образовательный порядок следует понимать как согласованность*, а не бесконфликтность или однородность. Образовательный порядок *в* учебных ситуациях и образовательный порядок *самих* учебных ситуаций — это два разных представления о том, как мы можем понимать образовательные практики. В первом случае мы говорим о наличие какого-то неупорядоченного мира, который должен быть понят, или проанализирован, или исследован, или разоблачен в своей глубинной сущности для того чтобы мы имели возможность его понимать и действовать в нем. Как только мы установим этот порядок, мы обретем реальность, а это значит — сможем рассматривать любые действия как обладающие установленными характеристиками и поэтому являющиеся по сути од-

нородными. Во втором случае речь идет о таком типе порядке, который *уже есть* и который производится самими действиями, в которых он состоит. Этот порядок не нужно выявлять, поскольку он представляет собой то, что мы (и исследователи, и участники учебной ситуации) «видим». Этот порядок наблюдаем и воспринимаем в силу того, что мы согласовываем свои действия с действиями других участников или исследователей. Согласованность в этом случае предполагает, что мы производим текущую ситуацию совместными усилиями и делаем ее объективной. Это не исключает, что у участников ситуации могут быть различные «мнения» или «интерпретации». Порядок — это то, что делает возможным различие или совпадение, но что не поддается описанию с помощью данных категорий.

3. *Учебные ситуации являются объективными ситуациями*. Объективность — способ существования ситуации и производства ее «зримости». Зримость ситуации означает, что она является доступной всем участникам как ситуация осмысленная и понятная, т. е. упорядоченная. Если Бергер и Лукман рассматривают объективность в качестве независимости от индивидуальных особенностей, то в данном случае объективность представляет собой фактичность происходящего для тех, кто эту фактичность использует в качестве механизма ориентировки в своих и чужих действиях. Учебная ситуация объективна, поскольку она не требует уточнений и дополнений. В то же время, она не имеет раз и навсегда заданной структуры, т. е. ее объективность — не нечто объективное, что можно зафиксировать и описать каким-то одним способом. Объективность — это то, что воплощается конкретными людьми в конкретным деталях их деятельности, и именно в этих деталях заключается. Объективность не имеет ничего общего с внеситуативностью, т. е. с присутствием в ситуации каких-то обстоятельств, объединяющих ее с другими ситуациями. Другие ситуации составляют элемент производства объективности текущей ситуации, а не ее источник.

4. *Объективность учебных ситуаций имеет своим основанием осуществляемые в этих ситуациях практики*. Объективность устанавливается посредством осуществления практик, служащих согласованию действий участников ситуации. Характеристики предпринимаемых практик являются предметом их производства, т. е. образовательные *практики* производят себя как *образовательные* практики и тем самым позволяют рассматривать учебную ситуацию в качестве поля упорядоченных действий. Та или иная практика имеет распределенную природу, она включает множество ситуационных параметров, и в этом отношении ее сложно описать с точки зрения лежащей в ее основе логики или принципов. Ско-

рее, ее следует описывать с точки зрения того, каким образом она ведет к конституированию учебной ситуации как объективно наблюдаемой в деталях ее осуществления. Описать учебную ситуацию — значит описать ее практическое устройство.

Ниже мы попытаемся проанализировать конкретную учебную ситуацию с учетом четырех приведенных «ориентиров», однако прежде необходимо прояснить, каким образом в рамках такого подхода может пониматься институциональность образовательных взаимодействий.

Проблема институциональности

Как можно было видеть выше, при обсуждении двух подходов к пониманию институционального взаимодействия, проблема институциональности ситуаций рассматривается прежде всего в отношении их совпадения/несовпадения с ситуациями повседневными. Бергер и Лукман, как и Джефферсон, Сакс и Щеглов, кладут повседневные ситуации в основу процессов институционализации, в первом случае — как совокупность типизаций, закрепляемых посредством социального контроля и легитимации, во втором — как базовую схему речевого обмена, формализация которого дает нам различные виды институциональной речи. Такое решение проблемы соотношения повседневного/институционального предполагает определенное априорное представление о том, как они соотносятся. Например, откуда исследователь может знать, является ли ситуация на лекции повседневной или институциональной? Если мы будет ориентироваться на наличие специфических типизаций, принадлежащих к конкретному «институциональному подмиру», тогда источником нашего разделения являются не особенности текущей ситуации, а наше знание об этом подмире. Когда лектор на лекции по психологии начнет излагать основы астрофизики, исследователь отметит этот факт как «нетипичный», поскольку изменяется содержание лекционной практики, и будет в дальнейшем исходить из того, что данная «нетипичность» является характеристикой действий лектора. Если же мы ориентируемся на аспекты осуществляемых речевых обменов, мы тоже используем в качестве оснований для анализа не особенности текущей ситуации, а наше знание о повседневных механизмах ведения разговоров. В этом случае, если исследователь зафиксирует по формальным признакам, что лектор во время лекции перешел к «повседневному разговору», это будет означать, что институциональность его действий «понижена» и что он, например, хочет показаться студентам «обычным» человеком. Конечно, в первом и втором случае «нетипичность» и «обычность» *могут* быть ха-

рактеристиками учебной ситуации или, точнее, преподавательской практики, но вопрос в том, *как* они устанавливаются. Исследователь использует имеющееся у него знание для того чтобы рассматривать текущую ситуацию как *пример* какой-то другой, идеальной ситуации. Контингентные особенности происходящего не игнорируются, но рассматриваются как тот материал, в котором нужно установить порядок, поскольку порядок самих действий не рассматривается (хотя используется) ими в качестве ресурса понимания.

Альтернативный подход состоял бы в анализе учебных ситуаций в соответствии с их *локальной институциональной описуемостью*. Локальная институциональная описуемость предполагает, что практики, осуществляемые в учебной ситуации, понятны и осмысленны как объективные практики, т. е. практики, определенным образом упорядоченные, так что их осязаемость заключается в самом факте их осуществления. Следовательно, основной исследовательский вопрос будет: каким образом текущая учебная ситуация делается локально описуемой в качестве институциональной? При этом нам нет необходимости строить какую-либо теорию институционализации или иметь готовый метод описания институциональных практик. Обращаясь к действиям самих участников, мы выявляем, каким образом институциональность происходящего воплощается в их действиях. Например, преподаватель, который шутит, не перестает быть преподавателем, но становится преподавателем, который шутит. Что означает такое становление, т. е. как оно происходит — вот те вопросы, ответы на которые можно получить, лишь анализируя данный случай в его данности, а не в перспективе других похожих случаев (хотя нельзя исключать, что производство его «похожести» будет в данной ситуации одной из практик).

Очень часто для описания институциональных ситуаций используется понятие «правила». Предполагается, что в подобных ситуациях участники следуют правилам, сформулированным за их пределами. Например, Дж. Хэритейдж выделяет следующие характеристики институциональной речи:

1) она служит целям, связанным с институционально релевантными идентичностями;

2) она предполагает специфические ограничения относительно того, каков разрешенный способ участия в текущей ситуации;

3) она будет предполагать специфические выводы, соответствующие специфическим контекстам (*Heritage*, 2005, *106*).

Следовательно, в ситуациях институционального взаимодействия человек будет действовать так, чтобы соблюдать те ограничения, которые

соответствуют его «роли», например, преподаватель будет действовать так, чтобы действовать «как преподаватель», т. е. будет использовать правила (формальные и неформальные), регулирующие его деятельность, в качестве способа ее понимания и схемы ее построения. В этом отношении, конкретные детали его деятельности — лишь *проявления* специфического способа реализации правил. Однако если мы рассматриваем его воплощенную практику отталкиваясь от нее самой, а не исходя из лежащих в ее основе правил, тогда мы должны пересмотреть понятие «правила» и ограничить его применимость. В качестве примера можно привести такой тип деятельности, который традиционно считается деятельностью по правилам, — игру. Э. Ливингстон относительно игры в шашки отмечает: «Если сформулировать социальное требование к игре в шашки как требование, извлеченное из реального хода игры, тогда оно состоит в том, что передвигать шашки необходимо в соответствии с правилами. Однако это совсем не то же самое, что сказать: шашисты играют в шашки, следуя правилам. То, что игроки играют в видимом соответствии с тем, что они непрерывно наблюдают как обыденную (и тем самым “правильную”) игру, не означает, что они буквально сообразуются с правилами, чтобы определить необходимый ход» (*Livingston*, 2006, *411*). В отличие от шашек, учебные ситуации не имеют соответствующего им жесткого набора «надлежащих» правил. Тем не менее, учебная коммуникация тоже может быть рассмотрена как свидетельствуемо обыденная ситуация, обыденность которой в том числе предполагает ее наблюдаемое соответствие правилам. Например, преподаватель может вести занятия таким образом, что его действия будут носить характер «действий по правилам». Однако это не означает, с одной стороны, что он действует по правилам, и, с другой, что любое учебное занятие может быть рассмотрено подобным образом. «Правила» должны анализироваться как локальный ресурс, доступный всем участникам актуального учебного взаимодействия.

Таким образом, в дальнейшем мы будем рассматривать институционализацию учебных ситуаций как *организованный* процесс. Это означает, что институциональность будет описываться не как совокупность правил, а как последовательность действий. Данная последовательность в каждом случае должна выстраиваться заново. Такой анализ вполне может исходить из факта наличия правил, регулирующих учебное взаимодействие (например, если в каких-либо документах или негласно устанавливается правило, запрещающее преподавателю курить во время занятия), однако в этом случае остается вопрос: что означает это правило, т. е. как оно воплощается *практически* в данном конкретном случае. Не

как оно *применяется*, а как оно *производится* в качестве правила, что неизбежно предполагает включение его в ряд других ситуационных параметров. Например, преподаватель может, зная о запрете курить на занятиях, все же курить. Означает ли это, что он сознательно идет на нарушение правила? Если мы ведем отсчет от имеющейся у нас формулировки и сравниваем ее с тем, каким образом нами описывается наблюдаемая ситуация, то все, что мы можем зафиксировать, — это то, что поведение преподавателя не описывается известной нам формулировкой. Что означает его поведение в практическом смысле, неизвестно; это требует установления. Он может вообще не нарушать правило в нашем понимании, т. е. не соотносить свое поведение с тем, что написано в определенном документе, или соотносить с данным документом, но не как с формулировкой правила, а, скажем, как с приказом начальника. Иными словами, для него практическое значение совершаемого действия неотделимо от способа и факта его совершения, а для исследователя практическое значение действия преподавателя неотделимо от способа и факта наблюдения за преподавателем, даже если исследователь пытается соотносить поступки преподавателя не с текущей ситуаций, а с внеситуативными параметрами.

Институциональный анализ учебной ситуации

В дальнейшем, описывая особенности институционализации учебных ситуаций, мы будем использовать термины «ситуация» и «занятие» как синонимы, подразумевая при этом их различие. Они синонимичны в том, что относятся к одним и тем же конкретным деталям осуществляемых практик, но различны в том, что «ситуация» — это исследовательский конструкт, тогда как «занятие» — это элемент осуществляемой участниками практики. Для участников происходящее на занятии должно быть конституировано как «занятие», а не как «ситуация». Тем не менее, поскольку описание занятия — исследовательская практика, оба термина будут использоваться для обозначения контингентных обстоятельств актуальной деятельности.

Кроме того, я буду использовать в качестве синонимов термины «образовательный» и «учебный», поскольку они будут указывать не на специфику анализируемой ситуации, а на то, в каком качестве эта ситуации создается ее участниками. На уровне практики разницы между «учебным» и «образовательным» нет.

В качестве основного материала для анализа будет выступать фрагмент стенограммы начала одного из учебных занятий со студентами-

психологами[1]. По мере необходимости также будут использовать те аспекты происходившего в аудитории, которые зафиксированы на пленке, но не попали в стенограмму. Конечно, возникает вопрос о том, насколько использование именно «звуковых» материалов, т. е. речевых взаимодействий, может быть адекватно для анализа учебных ситуаций. Коммуникативный материал был взят потому, что он является существенным элементом происходящего в аудитории, однако это не уменьшает важность других составляющих, например, пространственной организации помещения. В этом смысле предлагаемый анализ следует рассматривать как первичную попытку обнаружить возможности такого способа рассмотрения учебных ситуаций, который затем можно будет применить к анализу и других их аспектов. В отличие от Бергера и Лукмана, которые считают язык «наиболее важным» инструментом социализации и конструирования социальной реальности, мы будем рассматривать его как одно из средств, требующее согласования наравне с остальными. В этом смысле язык и речь *не* обеспечивают коммуникацию, а *участвуют* в ней. Языковые значения должны быть упорядочены в текущей ситуации и должны применяться таким образом, чтобы эта упорядоченность была свидетельствуемой. Коммуницирующие ориентируется не на значения слов, а на практику их употребления. Даже обозначение чего-либо словом является *практикой*. Как замечает Л. Витгенштейн, «*применение* слова не ограничивается *обозначением*» (*Витгенштейн*, 2001, *98*), поскольку «как можно побудить кого-то понимать такие-то слова *так-то*? Кроме как побуждая его *употреблять* их так-то» (*Витгенштейн*, 2001, *106*).

Наконец, следует обратить внимание на то, каким образом я буду анализировать сам текст стенограммы. Стенограмма делалась с помощью системы транскрипции, разработанной в рамках традиции анализа разговора (conversation analysis) и несколько измененной в соответствии с нашими целями. В стенограмме отражены буквальные интонационные, фонетические и пр. детали произносившихся высказываний[2], однако когда мы будем приводить цитату из стенограммы в самом тексте, она будет иметь «привычный» вид, т. е. будет лишена всех этих обозначений и приведена к «нормальной» грамматической форме. В первую очередь это связано с необходимостью обозначения того, что анализ учебной ситуации — исследовательская практика, а не «отражение» реальных событий.

[1] См. приложение 1.

[2] Впрочем, нужно помнить, что в стенограмме отражены *слышимые* особенности речи. Связь между характером произнесения и характером слушания тех или иных высказываний представляет собой важный момент, требующий отдельного изучения.

В этой практике стенограмма является одним из ресурсов, с помощью которого совершаются исследовательские действия. Поэтому ее следует рассматривать не как описание, а как элемент построения «аналитического текста».

1. Терминология

Использование определенной терминологии может служить важным (в некоторых случаях — определяющим) условием институционализации образовательной ситуации. Однако к данному вопросу можно подходить с двух позиций. С одной стороны, можно утверждать, что само по себе употребление специальных терминов оказывает определенное воздействие на текущую ситуацию, например, преподаватель за счет этого может повышать свой статус или создавать впечатление знающего человека. Но при этом возникает вопрос: откуда исследователю известно, что данный термин используется именно в специальном значении? Для того чтобы некоторое слово приобрело характер специального, оно должно не просто принадлежать к тому или иному словарю, оно должно создаваться как специальное в текущей ситуации, и именно такое его конституирование составляет одну из возможных преподавательских (и студенческих) практик. Следовательно, в отношении использования специальной терминологии в учебных ситуациях вопрос можно сформулировать следующим образом: как в процессе взаимодействия устанавливается, используется и трансформируется «специальность» того или иного слова в качестве элемента текущего взаимодействия? В таком случае главный фокус внимания смещается с функций специальных слов на их производство в процессе осуществления учебной деятельности студентами и преподавателями. Иными словами, вопрос заключается в том, что значит быть студентом и быть преподавателем в отношении использования специальной терминологии.

При анализе случаев употребления «специальной» терминологии преподавателем речь не идет о том, чтобы выявить, как используются преподавателем специфические термины, поскольку в этом случае мы бы должны были использовать некий априорный словарь в качестве ресурса нашего понимания его действий. С другой стороны, нельзя утверждать и то, что любой термин, если он произнесен преподавателем, становится (или интерпретируется) специальным. Речь идет о том, чтобы выявить, каким образом определенные фразы, выражения и слова приобретают характер специально-терминологических в рамках осуществляемой им, как преподавателем, речевой практики, и как этот характер воплощается

в предпринимаемых преподавателем действиях. В этом случае важны не сами по себе слова, а слова, погруженные в поле предыдущих и последующих действий участников текущей ситуации, а также различных ее аспектов.

Под специальной терминологией можно понимать два рода языковых категорий. Во-первых, речь может идти об элементах *профессионального словаря*, которые используются как преподавателем, так и студентами. Такие слова, как правило, достаточно легко выявить, хотя при этом возможны определенные трудности, в случае, когда профессиональный и непрофессиональный языки оказываются достаточно близкими. Например, в приведенном ниже фрагменте стенограммы преподаватель использует выражение «психологические характеристики».

Пример 1

Преп.:	*Так* я вам напомню что в прошлый раз мы: с вами: а:::: анализировали (.) м:: ваши: (.) портреты психологические >в смысле не ваши а::: написанные:< (.) а::: автора (.) текста (.) а::: и эта: тема у нас возникла м:: из-за одного из предыдущих ↑занятий↑ когда вы говорили что по тексту можно (.) а:: какие-то (.) психологические характеристики (.) *того человека который его ↑написал↑* установить.

В данном случае «психологические характеристики» — термин профессиональный или неспециализированный? Он может использоваться как психологами, так и любыми другими людьми в самых разных ситуациях. Как он используется в приведенном примере? Можно видеть, что «психологические характеристики» относятся к предмету высказываний студентов, как его описывает преподаватель, и, в свою очередь, являются характеристиками «того человека, который его написал». Из предыдущего ясно, что речь идет не о конкретном человеке, а о человеке вообще, об авторе текста. Тем самым преподаватель подчеркивает (небольшими паузами перед и после данной фразы), что главным является не текст, а психологические характеристики написавшего. Эти характеристики должны быть «установлены», т. е. выявлены «по тексту». Текст здесь выступает посредником, свидетельствующим о психологических особенностях их автора. Таким образом, преподаватель, использую безличную форму «можно» («вы говорили, что по тексту можно… установить»), фактически имеет в виду психолога, которые совершит такое действие установления. Конечно, вполне возможно установление психологических характеристик автора текста и на занятиях, к примеру, по филологии, однако в пользу того, что здесь речь идет о не случайной и не побочной теме, говорит устанавливаемая преподавателем продолжи-

тельность обсуждения. Преподаватель отмечает, что эта тема обсуждалась на прошлом занятии, но возникла на одном из предыдущих. Кроме того, в своих первых словах он фактически резюмирует предыдущее занятие, говоря, что на нем происходил «анализ». Зная, что это одно из первых высказываний преподавателя в начале занятия, мы можем говорить о том, что данная тема, видимо, была центральной темой дискуссии в аудитории. Это значит, если вернуться к предмету «психологичности» используемой терминологии, что либо весь учебный курс, либо какая-то продолжительная его часть описывается преподавателем как анализ темы психологических характеристик. Таким образом, их «установление» — это деятельность, которая, имея безличный характер, безлична в отношении индивидуальных ее исполнителей, но не в отношении возможного действующего лица — психолога. Прибегая к специальной терминологии, преподаватель обозначает актора, одновременно делая этого актора условием придания определенным терминам психологического характера. Установление «психологических характеристик», совершаемое психологом, а не лингвистом или историком, превращает данный термин в специфический научный термин.

Кроме того, преподаватель формулирует высказывание студентов (важно, что он оперирует местоимением «вы», т. е. не выделяет непосредственного автора высказывания, высказывание для него является обобщенным, принадлежащем группе) так, как если бы это высказывание было сделано на психологическом языке и описывало определенное действие в аудитории. Студенты не могут говорить о том, скажем, что «по тексту можно установить, какой человек его написал» или «по тексту можно установить, какой характер у его автора». Они хотят выяснить именно «психологические характеристики», которые, возможно, имеют опять же достаточно абстрактный характер. Как будет видно из дальнейшего, преподаватель и студенты начинают обсуждать такие характеристики, как «искренность» и «неискренность», но они оказываются не только качествами отдельно взятого автора, они обсуждаются в перспективе того, можно ли их вообще обнаружить в каком бы то ни было тексте. Таким образом, используя термин «психологические характеристики», преподаватель некоторым образом определяет учебные действия студентов как действия психологов, требующие для своего описания специализированной терминологии.

Во-вторых, мы можем говорить о специализированной терминологии не в профессиональном смысле, а в связи с *педагогическими* действиями. Можно сказать, что для преподавателя владение определенной терминологией является «специфически нормальным», т. е. он не только имеет

право ее использовать, но и во многом действует как преподаватель только в том случае, когда он ее применяет. В то же время нет никакого специального преподавательского словаря. Важно то, каким образом определенные термины включаются в текущую ситуацию, так, чтобы речь преподавателя становилась сама по себе специфически терминологической, вне зависимости от конкретных слов. Рассмотрим пример 2.

Пример 2

Преп.:	И в прошлый раз мы с вами *в*=общем-то ост-=м::: довольно долго разбирали (1.5) ?да? обсуждали так(ую) э::: (2.5) скжем так (.) пару признаков *как активность пассивность* (1.0) а:: и=э немножко затронули: э::: такой вопрос катакую особенность ?да? >вот которая тоже была указана вами в тексте< это ↓навязывание мнения↓.

Здесь следует обратить внимание на термины «пара признаков» и «особенность». Перед «парой признаков» преподаватель делает паузу и говорит «скажем так», а перед «особенностью» он обрывает слово, т. е. и в том, и в другом случае введение этих терминов является в некотором роде маркированным, отмеченным в речи. Преподаватель не просто описывает то, о чем говорили студенты («активность, пассивность» и «навязывание» мнения). Он также особым образом обозначает содержание их высказываний, тем самым разделяя то, *что* говорится, и то, *о чем* говорится. «Активность, пассивность» — это «пара признаков», и тот, кто отмечает это (т. е. преподаватель), оказывается за счет такого обозначения в позиции анализирующего. С одной стороны, его высказывания являются аналитическими потому, что он применяет данный термин, с другой — использование термина становится специфическим маркером аналитичности потому, что он действует аналитически. Для преподавателя подобного рода аналитичность высказываний носит прежде всего тематический характер. Как и в предыдущем примере, в данном случае при описании учебных занятий устанавливается логика содержания: студенты говорили о том-то и том-то. Ни особенности действий студентов, ни аспекты их реальных высказываний не формулируются. Для преподавателя они неразрывно связаны с тем, «о чем» говорилось, и это «о чем» не совпадает с предметов высказываний, это «о чем» является специфически заметным только для преподавателя, что и обозначается им в своей реплике. В этой связи интересно сопоставить способ описания занятий преподавателем и студентом.

Пример 3

Студ.2:	А: мне кажется мы [по-моему говорили
(**Студ.3**):	[( )
Студ.2:	мы по-моему говорили об этом что писательск(ий) (это как бы) просто прием чтобы привлечь внимание.

Для студента реальность занятий тоже определяется тематически, но эта тематичность носит не аналитический, а дескриптивный характер. Он связывает ее с предметом речевой деятельности. Поэтому студенту нет необходимости прибегать к специальной терминологии.

Как можно видеть из приведенных примеров, сами по себе определенные термины не являются специфическими или не специфическими. Они становятся таковыми, лишь будучи конкретным образом встроены в речевую практику и в текущую ситуацию в целом. Например, во втором рассмотренном фрагменте важно не только содержание речи преподавателя, но и ее формальные характеристики: то, что высказывание произносится в начале занятия, что оно представляет собой не ответ на слова студентов, а достаточно продолжительное «самопроизвольное» высказывание, что в предыдущей реплике задавался определенный аналитический ракурс и описывалось прошлое занятие, что в дальнейшем преподаватель будет давать задание, основываясь на введенных им тематических разделениях, и т. д. Без этого контекста такие слова, как «пара признаков» и «особенность», лишаются того интерактивного значения, которое они имеют и которое придает им особый характер, позволяющий конституировать учебную ситуацию как институциональную.

Если резюмировать, то исходя из рассмотренных примеров можно предварительно выделить два основных аспекта использования терминологии, которые играют роль в институционализации учебного взаимодействия.

1. Отсылка к тому, что использование профессиональной терминологии является одновременно элементом описания и способом осуществления профессиональной деятельности. Преподаватель действует как преподаватель, а студент — как студент, когда они прибегают к профессиональному словарю, но в то же время этот словарь служит описанию того, что они делают в учебной аудитории, конституируя происходящее как обучение профессиональной деятельности.

2. Отсылка к текущей учебной ситуации как ситуации анализируемой и воплощаемой не в конкретных деталях предпринимаемых действий, а в тематической организации учебных событий. Тематизация при этом указывает не только на предмет высказываний, но и включает в себя дея-

тельностный аспект. В приведенных примерах преподаватель и студент используют слова «анализировали», «разбирали», «говорили», «обсуждали», т. е. называют совершаемые действия, но эти действия всегда соотносятся с планом «анализируемого», «разбираемого», «говоримого», «обсуждаемого». Они являются элементом тематической организации учебного занятия.

2. Участники

Следующим аспектом институционализации учебной ситуации является способ взаимного установления участниками ситуации позиции каждого из них в отношении текущего взаимодействия. Опять же, здесь возможно использовать два различных подхода. С одной стороны, можно анализировать учебные занятия как проявления некоторой предшествующей им ролевой или социально-структурной организации, например, исходить из того, что преподаватель изначально наделен большей властью, чем студенты. В этом случае исследователь должен уже располагать определенной концепцией власти и способов ее осуществления. Он должен знать, в чем это неравновесие состоит. Например, он будет рассматривать обращение студентов к преподавателю на «вы» вне зависимости от возраста последнего как свидетельство закрепленного в языковых структурах преподавательского авторитета. Однако такой способ понимания учебных событий апеллирует к некой априорно заданной смысловой структуре социального мира, структуре, которую исследователь, скорее всего, разделяет с участниками повседневных ситуаций. При этом упускается из виду то, каким образом происходит взаимопозиционирование участников взаимодействия в рамках учебного занятия.

Если мы обратимся к стенограмме, то увидим, что это взаимопозиционирование очень подвижно и динамично, оно не предполагает четкой предшествующей структуры распределения властных и интерактивных полномочий. Скорее речь идет о локальном, ситуационно значимом конституировании взаимопонимания, придающем текущей учебной ситуации институциональный характер. Чтобы проиллюстрировать этот аспект, рассмотрим анализируемый фрагмент стенограммы в отношении того, в каких локальных обстоятельствах и каким образом преподаватель и студенты устанавливают позиции друг друга в учебном взаимодействии.

Если мы еще раз обратимся к примеру 1, то увидим, что в своем описании прошлого занятия преподаватель представляет происходящее в аудитории как то, что делали «мы с вами». В то же время он указывает

на то, о чем говорили студенты. Описание прошлого занятия таким образом создается преподавателем как описание, касающееся всех, кто находится в аудитории. Такое описание требует, чтобы деятельность приписывалась не только студентам, но и преподавателю, т. е. чтобы она рассматривалась как деятельность, которую преподаватель контролирует, *поскольку* он способен ее описать[1]. В то же время студенты описываются как те, кто «говорили», т. е. как те, кому принадлежит формулировка темы. «Мы», в данном случае, важно не только как способ «уравнивания» себя со студентами, столько как элемент придания высказыванию преподавателя «рефлексивного» характера. Это «мы» нельзя рассматривать в отрыве от локальных обстоятельств его произнесения, в частности, не учитывая то, что преподаватель «делает описание прошлого занятия». Такое «делание» обеспечивает осуществляемому распределению позиций статус «всеобщего», т. е. предлагаемое вначале преподавателем описание конституируется как касающееся всех участников *данной*, а не *прошлой* ситуации. Благодаря этому предлагаемое теперь преподавателем описание становится описанием участника происходящего, а не стороннего наблюдателя, в силу чего оно оказывается более «близким к реальности». Он не интерпретирует то, что было, он «напоминает» о том, что было. Таким образом, студенты в высказывании преподавателя становятся «говорящими», поставщиками высказываний, а преподаватель — рефлексивным участником происходящего.

Ниже, при формулировании задания (о котором мы будем говорить в дальнейшем), взаимораспределение позиций участников в высказывании преподавателя изменяется, но не в отношении трансформации полномочий или надлежащих способов деятельности, а в отношении изменения самой конституции действующих.

Пример 4

Преп.:	Только а:: немножко изменим а:::: стиль работы *по сравнению с прошлым* а:::: (.) и м::: вы у*п*- упоминали ?да? тогда что а: некоторые суждения трудно выносить поскольку нету текстов (2.5) поэтому сегодня я принесла тексты и вы с опорой на тексте то есть *б*- (.) сейчас будте а: свои утверждения демонстрировать положениями из текста (.) ?да? то есть где в каких словах ↑автора↑ можно а:: обнаружить вот=эту искренность или неискренность.

[1] Это важный аспект, на котором мы частично останавливались выше и к которому вернемся позже: преподаватель способен устанавливать свое место в ситуации как место того, кто ее описывает, причем, в отличие от описаний студентов, его описание носит конститутивный характер, то есть оно является элементом организационного осуществления преподавательской деятельности.

В отношении задания преподаватель — тот, кто его формулирует и контролирует, а студент — тот, кто его выполняет. Однако важно, как они становятся такими. Преподаватель в приведенном примере — это человек, который разделяет задание как выполняемое действие и задание как то, что он дает студентам. Как выполняемое действие оно формулируется им следующим образом: «Вы будете демонстрировать своим утверждения положениями из текста»; как форма обращения оно формулируется так: «Где, в каких словах автора можно обнаружить искренность или неискренность». Предполагается, что он не просто дает задание в качестве вопроса; этот вопрос неотделим от той практической организации учебных действий, в отношении которой студенты являются «выполняющими задание». Иными словами, студенты в этом высказывании — не пассивные исполнители, они размещаются в пространстве воплощения учебной ситуации как определенной заданием. Эта «заданиевая» организация устанавливается преподавателем в качестве схемы действия, соотнесенной с самим способом ее установления. Соответственно, преподаватель и студенты в данной конкретной ситуации, ориентируясь на два выделенных аспекта задания, занимают позиции в отношении именно их, а не в отношении своего места в той социальной общности, частью которой они являются. Преподаватель, говоря о «демонстрации», обращается к студентам «вы», чего нет, когда задание формулирует в виде вопроса. Здесь «вы» указывает уже не на участников учебной ситуации, как в предыдущем примере, а на исполнителей задания.

После того, как дано здание, происходит следующее: после продолжительной паузы преподаватель обращается к студентам:

Пример 5

Преп.:	Так кто готов отстаивать точку зрения что автор искренен (.) и: готов это продемонстрировать (2.0) *текстом*. (8.6.5)
Преп.:	Ну что ?может кто-то готов начать?

С одной стороны, в первой реплике преподаватель обращается ко всем студентам как к исполнителям задания. Однако вторая его реплика показывает, что здесь обращение к студентам является попыткой инициации высказываний. «Кто-то» должен начать. Этот «кто-то» может быть любым, однако важно, что он своим действием осуществляет выполнение задания, и это выполнение состоит в произнесении определенных высказываний. Преподаватель обращается к студентам как к говорящим, т. е. как к участникам текущей ситуации, представляющей собой

учебное занятие. Теперь это не столько участники социальной организации и исполнители «приказа», сколько индивиды, действующие в складывающихся учебных обстоятельствах. Бездействие в этой ситуации имеет значение большее, чем просто отсутствие активности. То, что преподаватель сначала повторяет задание, а затем прямо спрашивает, кто готов начать, показывает, что он рассматривает молчание студентов как учебное бездействие, т. е. невыполнение задания. В его высказывании физическая активность студентов приобретает осмысленность в силу ее учебного характера. В то же время, если в первой фразе он отсылает к «отстаиванию точки зрения», то здесь он говорит о «начинании». Начало в этом смысле — начало выполнения задания, но специфического. Говоря «Может кто-то готов начать?» преподаватель задает особый режим действий студентов — высказывания по очереди. Соответственно первый говорящий — это не просто исполнитель задания, а «начинающий», он именно первый. Таким образом, преподаватель устанавливает особый режим деятельности студентов, в отношении которого он является инициатором. Роль инициатора, в свою очередь, соотносится с ролью управляющего ситуацией. Преподаватель показывает, что возникшая пауза значима для него как преподавателя, поскольку это не просто отсутствие речи, а «разрыв» в установленном им образовательном пространстве учебных действий. Учебная ситуация, следовательно, носит для него практический характер, воплощенный в определенной темпоральной структуре действий.

После такого обращения к студентам право голоса имеет каждый, т. е. преподаватель не «назначает» следующего говорящего. В то же время есть такие ситуации, когда преподаватель адресует свое высказывание кому-то конкретно, и эти ситуации интересны тем, что они позволяют рассмотреть взаиморасположение участников ситуации с точки зрения их размещения в пространстве разговора, т. е. в рамках чередующей последовательности реплик. Рассмотрим следующий пример.

Пример 6

Студ.1:	(В принципе я) считаю что она (.) человек искренний она действительно высказывает (.) своё мнение (я не считаю так что лишь бы написать *чт* что-то придумала) она: то=есть искренне высказывает м: свою точку ↓зрения↓ (.) и отстаивает ее приводя (.) ↓примеры↓. (1.5)
Преп.:	*Угу*. (3.0) А вы в тексте могли бы вот ну просто взять кусок текста ?да? какой-то отрывок (.) и (1.0) (его прочесть ну например показать вот что в тексте) ( ).
Студ.1:	Узурпируя (.) право решать за студента (.) мы как преподаватели (.) берем всю ответственность на себя.

Во-первых, следует отметить, что после высказывания студента возникает пауза, вслед за которой преподаватель произносит «угу», после чего возникает еще одна пауза, длиннее предыдущей. Лишь тогда преподаватель задает вопрос, обращаясь к говорившему. Вероятнее всего, и первая и вторая паузы — это паузы не «студенческие», а «преподавательские», в том смысле, что они, обозначая молчание студента, по сути «держатся преподавателем». Студент прекращает говорить (по крайней мере, об этом свидетельствует понижение интонации на слове «примеры»), но никто после него не «вступает». Это может означать либо то, что студент размышляет, либо то, что он закончил (еще один возможный вариант — пауза означает, что никто не хочет продолжать, однако последующая реплика преподавателя свидетельствует, что он скорее рассматривает лишь две обозначенные альтернативы). Преподавателю не ясно, с какой ситуацией он имеет здесь дело, поэтому он произносит «угу». Важно, что это делает именно преподаватель, т. е. именно он является тем, кто «распоряжается» учебной ситуацией, по крайней мере, в отношении ее временных параметров (которые, как мы еще увидим, всегда связаны с ситуационными переменными взаимодействия, а не с хронологическим временем, т. е. речь здесь идет об образовательном времени). Именно он считает нужным «вмешаться» и определить ситуацию. После «угу» студент не продолжает говорить, и это воспринимается преподавателем как знак того, что он закончил. И первая, и вторая паузы показывают, что окончание высказывания студента не предполагает начало высказывания следующего студента. Последовательность реплик соотносится не с последовательностью говорящих, а с последовательностью выполнения задания, которое формулируется и контролируется преподавателем. Последующая просьба преподавателя как раз указывает на то, в какой мере реплика студента соответствует предложенному заданию. Преподаватель просит привести отрывок из текста, и студент сразу это делает. Благодаря такой просьбе начальное высказывание студента в отличие от просьбы преподавателя индивидуализируется. Обращение к конкретному студенту («Вы могли бы») делает его, с одной стороны, исполнителем (или неисполнителем) задания, а с другой — устанавливает его персональную связь с тем, как это задание выполняется. Высказывание отдельно взятого участника ситуации соотносится с общим заданием, которое должны выполнять все присутствующие и «от лица» которого выступает преподаватель. Однако эта «индивидуализация» не означает «персонификацию». Студент важен здесь как индивидуальный представитель студенческой группы, а не как субъект, обладающий своими специфическими характеристиками. Об этом говорит следующий пример.

Пример 7

Преп.:	*Хорошо*.=Кто как относится к Машиному (2.5) высказыванию примеру.
Студ.2:	Ну я согласна с Машей что она искренний человек (в общем-то) в доказательство можно привести э (её:) скажем так (сознание) в своих неудачах

Следующий после первого студент уже строит высказывание по той схеме, которая была указана преподавателем в качестве задания: утверждение плюс пример. Если первый студент «пропустил» вторую часть, на что и указал преподаватель, попросив привести отрывок из текста, то второй говорящий выполняет задание полностью. Это может означать, что для него вопрос преподавателя, адресованный первому студенту, носит не сугубо персональный характер, а касается каждого из студентов (именно «каждого», а не «всех»). Таким образом, отмеченная индивидуализация очень специфична: она включена в пространство практики оценивания, что придает ей внеличностный (или внепсихологический) характер. Здесь принципиально важна связь между способом организации последовательности высказываний и их формальными свойствами. Место, которое занимают в этой последовательности реплики преподавателя, определяется в соответствии с оценкой выполнения поставленного задания каждым студентом. Студент индивидуализируется, становясь предмет оценки выполнения задания, оценки, воплощенной в организованной и организационной последовательности реплик.

Похожим образом обращаются друг к другу и сами студенты. До сих пор мы рассматривали случаи обращения преподавателя к студентам, поскольку примеров обращения студентов к преподавателю или студентов к студентам в анализируемом отрывке стенограммы крайне мало (или вообще нет), однако в одном месте студенты обращаются друг к другу, и мы можем видеть, что это обращение носит двоякий характер.

Пример 8

Студ.3:	( ) метафора [( )]
Студ.2:	[А я об этом и говорю.]
(**Студ.3**):	Но я высказываю свое (мнение).
Студ.2:	Ну я тоже просто высказываю (свое мнение).

Во-первых, студент 2 рассматривает высказывание студента 3 в содержательном плане, оно для него является в первую очередь высказыванием, содержащим некое утверждение. С другой стороны, реакция

студента 3 и последующая реплика студента 2 показывают, что для них само по себе содержание не существует, это содержание всегда погружено в учебную ситуацию, воплощаемую в очередности реплик. Идентичность их высказываний, о которой говорит студент 2 и которая является, возможно, следствием рассмотрения им предыдущего высказывания студента 3 в качестве возражения на его слова, возвращается студентом в контекст занятия. Фраза «я высказываю свое мнение» позволяет относится к своим высказываниям и к высказываниям других студентов как к высказываниям, изолированным в отношении друг друга и связанным главным образом с выполняемым заданием. Разумеется, этой фразой студент пытается в том числе сделать свое высказывание «неуязвимым», поскольку собственное мнение нельзя рассматривать с точки зрения его правильности или неправильности. Однако это означает, что он связывает правильность/неправильность своего утверждения в глазах другого студента с применения тем содержательных критериев, относящихся к высказываемому мнению, а не к оценке соответствия высказывания учебной ситуации. В отличие от преподавателя, который, обращаясь к студентам, устанавливает главным образом критерии соответствия/несоответствия реплик заданной схеме выполнения задания, студенты, обращаясь друг к другу, пользуются критериями правильности/неправильности.

Что касается обращений студентов к преподавателю, то они отсутствуют в анализируемом отрывке, и это отсутствие является значимым. Преподаватель как бы «выведен» из коммуникативного пространства, но не удален из ситуации. Более того он и есть ситуация, хотя и не *вся*, поскольку другие переменные, например, время и пространство, являются не менее значимыми для конституирования учебной ситуации. Тем не менее он тождественен всей учебной ситуации в целом, а не какой-то ее части, в силу чего можно утверждать, что учебная ситуация является гештальт-структурой, представляющей собой не сумму частей или параметров, а некоторый порядок, элементы которого соотносятся с другими элементами посредством именно этого порядка, касающегося всего набора элементов, а не путем механического соединения. Если рассматривать преподавателя как определенную интерактивную организованность высказываний, то для студентов «необращение» к нему является формой участия в текущей ситуации как учебной, которая конституируется в этом своем качестве именно благодаря присутствию (не физическому, а организационному) преподавателя как того, кто оценивает и контролирует происходящее.

Приведенные примеры позволяют говорить, что нет единой заданной системы ролей или властных полномочий, которая лежит в основе учебной ситуации. Скорее, и роли, и властные полномочия, и права на участие в коммуникации устанавливаются в соответствии с локальными обстоятельствами осуществления текущей учебной ситуации. Возможные само собой разумеющиеся и «стабильные» структуры отношений, которые обнаруживают себя в разных контекстах, должны быть утверждены как стабильные и само собой разумеющиеся, и поэтому представляют собой не детерминанту учебного взаимодействия, а его ресурс.

3. Время

Как и в случае любых форм социального взаимодействия, институционализация учебной ситуации предполагает различные формы организации времени, которые носят специфический характер. Временные характеристики социальных взаимодействий не носят исключительно хронологический характер (впрочем, большой вопрос, действительно ли есть то, что принято называть астрономическим временем, в отрыве от способов его измерения, демонстрации, соблюдения и пр., т. е. в отрыве от техник социального производства времени), они всегда включены в организационные практики взаимодействия. Время — это «свойство ситуационных практик взаимодействия (а также ситуационных акторов, действующих внутри этих недолговечных и преходящих пространств и конструирующих их последовательность), и в этом смысле время играет ключевую роль. Это время, заключающееся в конститутивной связи частей протекающего взаимодействия, а не время как мера отношения к завершенному действию, произошедшему в каком-то другом месте и времени» (*Rawls*, 2005, *168*). Социальное конституирование времени в локальных практиках предполагает согласование действий *внутри* этих практик в момент их осуществления.

Учебные ситуации, в этом отношении, специфическим образом используют и организуют время. Во-первых, есть то, что называется «академическим часом», не совпадающим с часом астрономическим. Этот час связан прежде всего с особенностями осуществляемой учебной деятельности, даже если его истоком являются рекомендации психологов, исходящих из особенностей внимания, установленных ими в своих исследованиях. Впрочем, сам по себе, как единица отсчета времени, академический час релевантен, скорее, не для аудиторных ситуаций, а для организационных практик ведения документации и составления расписания. В конкретных учебных ситуациях академический час воплощается

прежде всего в практической структуре согласования действий участников текущей коммуникации. Таков второй аспект использования времени в образовании и именно нам на нем мы остановимся.

Прежде всего обращает на себя внимание феномен начала/окончания занятия. Начало/окончание учебного занятия редко совпадает с указанным в расписании временем. В этом смысле, представляет интерес то, каким образом организуется начало/окончание занятия и как оно способствует институционализации учебных взаимодействий. Далее мы остановимся на начале занятия, поскольку оно «зафиксировано» в имеющемся отрывке стенограммы. Анализ окончания может выявить иные организационные особенности учебной коммуникации.

Пример 9

Преп.:	Значт (.) ↑поскольку в прошлый раз (.) не очень хорошо было слышно↑ то я (.) один микрофон с этой стороны ?хрошо? поставлю (.) э *в смысле диктофончик* а:: другой=потму что (.) потом не разобрать. (2.0) *(Ндеюсь) вас смущать не особенно будет*. (14.0) *Так* я вам напомню что в прошлый раз мы: с вами: а:::: анализировали (.) м:: ваши: (.) портреты психологические >в смысле не ваши а::: написанные:< (.) а::: автора (.) текста

Прежде всего, необходимо остановиться на том, как мы читает этот фрагмент. Читая его, мы можем точно сказать, когда началось занятие. Откуда нам, читающим, это известно? Можно предложить несколько вариантов ответа, каждый из которых может быть одинаково вероятен и дополнять другой.

1. Первое, что бросается в глаза, — пауза перед словами «Так, я вам напомню». Паузы в речи могут использоваться различным образом, в том числе для того чтобы обозначить момент смены формы, типа или содержания высказывания. Смысл той или иной паузы определяется за счет соотнесения реплик, предшествующих и последующих ей, а также иными обстоятельствами, например, фигурой того, кто делает паузу. В данном случае паузу делает преподаватель, и эта пауза может быть связана с тем, что, как мы знаем из первой реплики, преподаватель ставит диктофон и ставит его «с этой стороны», т. е. он должен перейти в другое место. На пленке слышны шаги преподавателя, поэтому данная версия вполне обоснована. В то же время ничто не мешает ему начать говорить пока он устанавливает диктофон. То, что преподаватель, судя по всему, начинает следующую реплику лишь вернувшись на место, является важным свидетельством способа организации им учебной ситуации. Этот способ предполагает тесную связь между пространственной струк-

турой ситуации и ее временными свойствами. Преподаватель начинает занятие лишь в тот момент, когда он оказывается в «положенном» месте. Данное место, как правило, определяется расположением мебели и габаритами аудитории, однако вполне возможны и такие ситуации, когда преподаватель может занимать и «непривычное» место, например, у задней стены или у окна. Каковы бы ни были конкретные варианты, связь пространственного и временного плана релевантна для организации начала занятия. В то же время следует обратить внимание на то, что пауза перед началом занятия может быть и специально сконструированной, если преподаватель уже занял определенное место или находится в движении.

2. Второй момент, на который можно обратить внимание, — начало второй реплики. Преподаватель использует слово «так», произнося его тише, чем последующие слова. В этом смысле данное слово, скорее всего, не адресовано студентом, но произнесено достаточно громко, чтобы они его слышали. Оно должно обратить их внимание на то, что последует дальше. При этом оно приобретает дополнительный смысл, если мы соотнесем его с первой репликой.

3. Первая и вторая реплики преподавателя различаются не только своей структурой, но и своим содержанием. В первой реплике преподаватель говорит о том, что кажется «незначительным», поскольку не имеет четко выраженной «педагогической» составляющей, и его слова менее «строги» в грамматическом смысле в отличие от второй реплики. Преподаватель говорит о диктофоне и о том, почему он его принес. Это тема зримо, явно *не* относится к занятию, хотя ее и произносит преподаватель. То, что она не относится к занятию, не лишает преподавателя его статуса, иными словами, преподаватель не становится преподавателем лишь с началом занятия. Прежде он совершает определенные действия, и лишь потом начинает занятие. При этом он делает воспринимаемую «неучебность» своих первоначальных действий тем ресурсом, за счет которого организуется «воспринимаемо нормальное» начало занятия.

4. Еще одной важной составляющей начала занятия является использование в обеих репликах фразы «в пошлый раз», которая тем не менее меняет свое значение после паузы. Если сначала «прошлый раз» обозначает прошлое занятие как предмет записи и последующего прослушивания, т. е. «обыденных», механических действий, то во второй реплике «прошлый раз» становится предметом анализа, причем анализа тематического и практического: преподаватель выделяет то, что делалось и о чем говорилось. Формальные свойства высказываний изменяются со

сменой временных характеристик аудиторных событий и способствуют этому изменению. Сначала преподаватель описывает то, что он делает, и объясняет свои действия, а потом переходит к анализу прошлого занятия, причем анализу обобщающему: «В прошлый раз мы с вами анализировали…». Происходит смещение от конкретной ситуации здесь и теперь, описываемой в деталях (диктофон ставится туда-то), к отдаленной во времени ситуации, и описание последней *пока* тематически не связано с текущими обстоятельствами.

5. При этом свою роль так же может играть «ритуальный аспект». Формула «В прошлый раз мы с вами…» часто используется в начале учебных занятий, однако ее применение здесь может рассматривать не столько как ритуальное начало, сколько как *указание* на ритуальное начало. Преподаватель обозначает начало занятия так, чтобы это обозначение и служило самим началом. Это обозначение не имеет смысла само по себе, т. е. оно не является инструментом, придающим смысл определенным действиям (речевым и не только) как началу. Оно само приобретает смысл только в отношении текущих обстоятельств его осуществления и поэтому воплощает начало занятия в практических деталях его осуществления. Соответственно студенты не должны каким-либо образом интерпретировать то, что делает преподаватель, как начало. Они не наделяют его слова и поступки тем значением, которым они овладели раньше и которое просто применяется к имеющейся ситуации. Они обнаруживают смысл происходящего в рамках организационной структуры, заключающейся в упорядоченном соотнесении различных ситуационных и локальных обстоятельств их деятельности.

Благодаря всем эти ситуационным параметрам и особенностям своей речи преподаватель получает возможность указать на то, что происходящее сейчас является *занятием*, что это не просто занятие, а *начало* занятия, и что, поэтому, занятие будет *продолжаться* какое-то время, оно не закончится сразу после его слов. Дальнейшие реплики показывают, что для преподавателя и для студентов занятие — это то, что происходит во времени, что требует какого-то временного отрезка, но время это может рассматриваться двояко. С одной стороны, оно является действенным, т. е. в течение занятия надо что-то *делать*, с другой — оно является *институциональным*, т. е. это время совместного нахождения в определенном помещении с определенными людьми в определенной ситуации: в аудитории вместе со студентами и преподавателем в учебной ситуации.

Таким образом, начало занятия является сложным организованным и организационным феноменом, не менее «объективным», чем точное хро-

нологическое время начала занятия, указанное в расписании. В то же время его «объективность» носит практический, а не технический характер. Она неотделима от способов ее конституирования и заключается в способах ее конституирования. Начало занятия состоит в практике начала занятия.

Помимо начала/окончании есть еще ряд темпоральных характеристик учебной ситуации. Одна из них — присутствие того, что можно было назвать контекстом курса. Любое текущее занятие рассматривается как расположенное в определенном месте курса, и это месторасположение различным образом влияет на конституирование учебной ситуации. То или иное занятие может быть не только началом, продолжением либо завершением целого курса, но и началом, продолжением либо завершением какой-либо темы в рамках этого курса. В этом смысле текущее занятие определяется в рамках его организационной преемственности и тематической определенности прошлых и будущих занятий. Скажем, в примере 1 преподаватель отсылает к прошлым занятиям как: 1) к предмету совершаемого сейчас описания и 2) к способу указания на обсуждаемую тему. Разумеется, его высказывание имеет и множество других свойств, однако оно позволяет рассматривать текущую ситуацию в качестве элемента определенной серии ситуаций, отделенных друг от друга не только временными границами (на прошлой неделе, две недели назад, три и т. д.), но и границами динамическими, указывающими на продолжение. Благодаря этому описанию ситуация на занятии становится развивающейся, причем развивающейся в плане совершаемых действий и благодаря им. Преподаватель говорит: «В прошлый раз мы с вами анализировали психологические портреты», при этом тема обсуждения соотносится с теми действиями (не уточняемыми), предметом которых она выступает. Следовательно временная перспектива курса позволяет рассматривать каждое отдельное занятие таким образом, что его тематическая номинация соотносится с осуществляемыми действиями, которые не специфицируются. Если один студент спрашивает у другого: «Что было на прошлом занятии?», другой, скорее всего, ответит: «Психологические характеристики автора». Конечно же, его ответ будет зависеть от того, о чем, как оба они догадываются, спрашивает первый студент; он может спрашивать не только о том, что говорилось, но и том, что происходило, т. е. ответ может быть: «Обсуждали психологические характеристики автора». Впрочем, даже во втором случае он не сможет обойтись ответом типа: «Обсуждали» или «Анализировали». Он должен будет

указать на тему или предмет совершаемых в аудитории действий. Таким образом, действия оказываются способом осуществления тематической организации курса, в рамках которого текущее занятие соотносится с другими. Благодаря этому каждое новое занятие приобретает институциональный смысл организованной деятельности, происходящей в организованной среде. При этом не важно, следят ли студенты и преподаватели за последовательностью курса. Важно, что каждое новое занятие начинает как занятие учебное в том смысле, что оно встроено в серию других занятий. Сама их последовательность является важным ресурсом институционализации.

4. Задание

Учебное задание можно обнаружить практически в любой учебной ситуации[1]. Даже если преподаватель на протяжении всего занятия читает лекцию, студенты не испытывают сложности в определение того, каково их задание. Они ведут себя так, как если бы их деятельность состояла в выполнении задания. В этом смысле возникает вопрос: каким образом конституируется учебное задание, т. е. каким образом все участники текущей ситуации опознают его и воплощают в своих действиях и взаимодействиях? Простая отсылка к тому, что преподаватель — это тот, кто задание формулирует, а студент — тот, кто его выполняет, не позволяет рассмотреть важные аспекты локальных интеракций, которые являются пространством согласования усилий участников в отношении производства распределения действующих лиц на формулирующих и выполняющих задание. Это разделение — не просто условие институционализации учебной ситуации, а конститутивный момент ее реализации.

В анализируемом фрагменте стенограммы задание формулируется открыто и понятно, по крайней мере, при чтении стенограммы у читателя не возникает сложностей с определением того, какое задание дается преподавателем. Рассмотрим следующий пример.

---

[1] «Действия, совершаемые студентами в рамках учебной ситуации, выстраиваются последними как *действия-совершаемые-для-преподавателя*. Это означает, что последовательности действий на занятиях осуществляются так… что они при этом осуществляются надлежащим образом применительно к решаемым на текущем занятии “учебным целям” или “заданиям”, “данным” преподавателем, а также что они оцениваются преподавателем по критерию эффективности именно такого способа своего исполнения» (*Тягунова*, 2006, *143*).

Пример 10

Преп.:	И: вот этот вопрос искренности неискренности может быть <через тему> навязывания мнения ↓мы сегодня с вами (и) начнем обсуждать↓. а:: Только а:: немножко изменим а:::: стиль работы *по сравнению с прошлым* а:::: (.) и м::: вы у*п*- упоминали ?да? тогда что а: некоторые суждения трудно выносить поскольку нету текстов (2.5) поэтому сегодня я принесла тексты и вы с опорой на тексте то есть *б*- (.) сейчас будте а: свои утверждения демонстрировать положениями из текста (.) ?да? то есть где в каких словах ↑автора↑ можно а:: обнаружить вот=эту искренность или неискренность. (3.0) *?(Понятно тут) да?* (1.5) Вот тексты. (8.0) (Эта) пачка (да). (Вот) передайте.

В этом фрагменте важны несколько особенностей.

1. Сначала преподаватель формулирует тему обсуждения: искренность/неискренность. Задание, которое он дает дальше, приобретает смысл в качестве способа реализации этой темы как темы учебного занятия. Вопрос о том, почему эта тема предполагает именно такой способ реализации, т. е. «демонстрацию утверждений положениями из текста», не возникает. Задание, как и тема занятия в целом, относится к компетенции преподавателя, который в этом отрывке показывает, то он «готовился» — принес тексты, на отсутствие которых студенты жаловались. То, что будет происходить на занятии дальше, определенным образом было «продумано» преподавателем заранее. Иными словами, по тому, как он дает задание, видно, что задание возникает не в данной конкретной ситуации, а имеет внеситуативное происхождение. «Изменение стиля работы», поскольку о нем говорится в начале занятия и за ним следует задание, представляет собой «запланированное» изменение, определяемое неким педагогическим замыслом. Если обобщить, то можно сказать, что как в данном случае, так и во многих других, студенты рассматривают изменение в учебной ситуации как, во-первых, вызванное преподавателем и, во-вторых, диктуемое некоторым педагогическим замыслом, поэтому специально «оправдывать» задания нет необходимости: они оправданы самим фактом их появления. То обоснование, которое мы встречаем в приведенном примере, касается «изменения стиля работы», но не связано с целью этого изменения. Цель очевидна — преподаватель хочет, чтобы студенты выполнили определенное задание, и его желание — это желание не конкретного человека, а желание преподавателя, т. е. оно определяется не личностными мотивами, а учебной ситуацией, являющейся результатом данного желания. (Возможно, что студенты будут понимать задание как, например, следствие личной неприязни преподавателя к ним, однако в данном случае способ выполнения ими задания показывает, что задание выступает для них «нормальным».)

2. Давая задание, преподаватель использует указание на время: «сегодня» и «сейчас». Он говорит «сегодня», когда указывает на то, чем «мы с

вами» будем занимать. Он употребляет термин «сейчас», когда указывает на то, что должно быть сделано. «Сегодня», в этом отношении, — способ выделения текущего занятия как одного из серии других занятий, что можно сделать, как мы отмечали выше, прежде всего посредством тематического обозначения. Когда же преподаватель прибегает к слову «сейчас», он приступает к формулированию задания, т. е. привязывает выполнение студентами определенных действий к той ситуации, которая непосредственно последует за его словами и которая заключается в осуществлении некоторой практики. Таким образом, задание связывается с конкретной учебной обстановкой. Задание — это то, что *будет* делаться сейчас, а это значит — то, что *может* быть сделано сейчас. Следовательно, оно должно быть сформулировано так, чтобы не только быть *понятным*, но и быть *выполнимым*.

3. Проблема понятности задания стоит и перед преподавателем. После формулировки задания он спрашивает: «Понятно?». Однако при этом имеется в виду не понимание его высказывания. Преподаватель хочет знать, понятна ли схема действия, т. е. понятно ли, что дальше должны делать студенты. Пауза, которая следует после данного вопроса, показывает, что студенты могут сделать какие-то уточнения. Таким образом, понятность задания носит практический характер: она заключается в согласованности и скоординированности действий участников ситуации. Причем такое понимание можно наблюдать не только, когда задание дается открыто. Чтение лекции, например, также предполагает, что студенты и преподаватели согласовывают свои высказывания и движения в аудитории таким образом, чтобы происходящее было понятно как лекция, а не что-либо иное. Это значит, что в учебных ситуациях осмысленность происходящего во многом определяется пониманием схемы совместного действия их участников, что снимает необходимость в дополнительных уточнениях.

4. Следующий важный момент — то, как задание описывается, как оно формулируется. Выше мы уже выделяли две условные части рассматриваемого задания: описание действия «Демонстрировать утверждения положениями из текста» и вопрос «Где можно обнаружить искренность или неискренность?». В первой части описываются действия студентов, во второй — ставится вопрос, ответом на который эти действия являются. Преподаватель не говорит, *что* должно содержаться в высказываниях студентов, он указывает, *как* они должны действовать. Способ деятельности при этом формулируется так, что вместо поведенческого описания («Возьмите текст и зачитайте из него то, что посчитаете нужным») предлагается описание, понятное в учебном смысле. Студенты

должны «с опорой» (преподаватель выделяет эту фразу) на тексте делать утверждения. «Опора» или «демонстрация» в данном случае — это то, то составляет основное содержание деятельности студента. Акцентируя далее слово «где», преподаватель еще раз подчеркивает, что для него важно обращение к тексту, а не сами по себе утверждения студентов. Утверждения в отличие от текстуальной работы «выводятся» из учебного поля как не связанные со схемой действия. В этом смысле в своем высказывании преподаватель упорядочивает практическое поле текущей ситуации, какие-то действия обозначая как входящие в нее, а какие-то — как не попадающие.

В свете так сформулированного задания важно рассмотреть, каким образом оно «выполняется» студентами. Как мы увидим, его «выполнение» — это не просто следование заданной схеме, а способ ее воплощения как понятной схемы, соответствующей складывающей учебной ситуации и ее институциональным особенностям.

Пример 11

Студ.1:	(В принципе я) считаю что она (.) человек искренний она действительно высказывает (.) своё мнение (я не считаю так что лишь бы написать *чт* что-то придумала) она: то=есть искренне высказывает м: свою точку ↓зрения↓ (.) и отстаивает ее приводя (.) ↓примеры↓.

Студент формулирует свое высказывание в виде «личного мнения». Как можно видеть дальше, почти все остальные студенты поступают точно также. С одной стороны, в своем первом длинном высказывании преподаватель прямо называет суждения студентов «мнениями». Поэтому, когда он просит их свои «утверждения демонстрировать положениями из текста», для них «утверждения» заключаются в выражении своего мнения по обозначенной теме — искренность/неискренность. С другой стороны, такая форма высказывания указывает на определенное понимание студентом 1 задания преподавателя. В данном случае для студента учебное задание является не столько схемой действия, сколько схемой оценивания. При выполнении задания он выстраивает свои действия так, чтобы сделать возможной их оценку в соответствии с теми критериями, которые он «вычитывает» в задании. Соответственно в рассматриваемом примере студент исходит из того, что оценивается сам факт говорения. Предыдущие реплики преподавателя, в частности, его вопрос «может кто-то готов начать?», позволяют рассматривать учебное пространство как поле чистых действий, где важна не столько форма действия, сколько его осуществление. Студент 1 предпринимает дейст-

вие, высказывая свое мнение. Высказывание личного мнения здесь является подходящей речевой практикой, поскольку личное мнение — это то, что нельзя оценивать по критерию правильности/неправильности (по крайней мере, выше мы указывали, что, обращаясь друг к другу, студенты апеллируют именно к такому его пониманию), но что можно оценивать по критерию наличия/отсутствия. Реакция преподавателя на такое понимание задания состоит в том, что он обнаруживает неполноту ответа студента. Он просит «взять кусок текста» и «показать», тем самым указывая на дефицитарность высказывания студента и оценивая его посредством этого указания.

В дальнейшем студенты, формулируя свое мнение, начинают зачитывать цитаты из обсуждаемого текста, т. е. выполняют задание в отличие от студента 1. Но причиной этого является то, что для них задание преподавателя означает в первую очередь экспликацию схемы оценки их действий, а не последовательность поведенческих актов. Действовать как студент, в этом смысле, — значит находиться в учебной ситуации как пространстве постоянно осуществляемой оценки. Оценка эта не обязательно должна быть открытой. Более того, она даже может предполагать «скрытие» правила, согласно которому должны действовать студенты и которое используется преподавателем в качестве схемы сопоставления. Например, указанная реакция преподавателя на высказывание студента 1 не состоит в напоминании о том, как ему следовало бы себя вести (скажем, «Я просила вас подтверждать свои утверждения цитатами из текста»). Преподаватель вынуждает *совершить* то действие, которого студент не сделал. Просьба преподавателя расценивается студентами как описание «правильного» поведения. Преподаватель, за счет такого действия, становится «оценивающим», его реакции соотносятся с учебной ситуацией именно в этом плане, благодаря чему коммуникативное поле выстраивается вокруг индивидуализированных (поскольку оценивается каждый в отдельности), «фактографических» утверждений. Они «фактографичны» в том смысле, что студент, высказывающий личное мнение, тем самым одновременно совершает образовательное действие и свидетельствует о его совершении. Фиксация факта наличия своей точки зрения, выраженного действием его формулирования, превращает каждое утверждение студента в элемент учебной ситуации, понятой как практическое пространство совершения учебных действий в соответствии с заданием. В отношении преподавателя можно сказать, что он тоже должен свидетельствовать о том, что формулировка задания используется им как схема оценивания. Например, после того, как студент 1 приводит соответствующую цитату, преподаватель говорит:

Пример 12

Преп.:	*Хорошо*.=Кто как относится к Машиному (2.5) высказыванию примеру.

Преподаватель в данном случае дает «псевдооценку», поскольку его фраза «Хорошо» не означает, что студент все выполнил правильно. Скорее, она подтверждает, что его действия закончены. В этом смысле дальнейшее обращение ко всей студенческой группе означает, что первый студент сказал достаточно, чтобы его высказывание можно было оценить. Благодаря такому эксплицированному завершению высказывания студента преподаватель показывает, что выполнение задания заключается в соблюдении определенной схемы, являющейся одновременно условием и результатом преподавательских действий, в результате чего он становится «оценивающим». Он формулирует задание и ему «адресуются» студенческие высказывания, возникающие вследствие этой формулировки. То есть не студенты «предоставляют» ему свои суждения как оценщику, а он становится оценщиком, потому что студенты «направляют» ему свои утверждения.

В этом и состоит для всех участников ситуации ее учебность: действия становятся учебными в той мере, в какой они могут быть рассмотрены как предмет оценки, определяющейся исходя из задания, которое должно поддерживать так понятую учебность текущей ситуации. Нет идеального образа учебной ситуации, который «накладывается» говорящими на свои и чужые высказывания и которому они стремятся соответствовать. Учебность конституируется, поддерживается и трансформируется как последовательность действий, заключающихся в согласовании учебного смысла происходящего. В таком случае стабильные институциональные свойства учебных ситуаций являются предметом постоянного производства, направленного на установление образовательного порядка.

Если рассматривать задание более широко, нежели только в лингвистическом контексте (т. е. как определенную словесную формулировку), тогда мы можем увидеть, что задание — гораздо более распространенный феномен, чем это кажется. Например, практически все вопросы, которые задаются экзаменатором во время сдачи экзамена, — это вопросы-задания. Ответ на них предполагает демонстрацию студентом знания предмета. Преподаватель задает вопрос не потому, что хочет узнать что-либо, а потому, что он, как преподаватель, принимающий экзамен, рассматривает знание предмета и действия, которые в отношении этого знания совершаются (в данном случае — «высказывание о»), как неотделимые. Отвечающий студент показывает, что он способен показывать свое знание. В то же время преподаватель, задавая вопрос-задание, совершает

то, что можно назвать обучающим действием. Демонстрация знания со стороны студента в учебной ситуации означает ответ на вопрос преподавателя как на вопрос, указывающий последовательность действий отвечания, т. е. предъявляющих способ его понимания. В анализируемом фрагменте есть схожий пример.

Пример 13

Преп.:	А вам кажется что искренность и честность и открытость это: ?не: тождественные понятия?=
Студ.4:	=Тождественные но просто а::м (1.5) ну есть же между ними какая-то разница если ( )
Преп.:	Так может быть вы (их) тогда а:: обозначите?

Второй вопрос (или просьба) преподавателя носит характер задания, поскольку студент должен выполнить определенное действие, направленное на демонстрацию некоторого знания, в данном случае — знания о том, как обозначить разницу между двумя понятиями. При этом от него не требуется показать, насколько он *умеет* это делать. Необходимо продемонстрировать, что вопрос преподавателя (как и в рассмотренном выше случае) понимается как элемент учебной ситуации, в которой ответ на него становится предметом оценки, основывающейся на самом этом вопросе. Вопрос преподавателя формулируется как указание одновременно на способ действия и на способ его оценки.

5. Шутки

Традиционно считается, что, за исключением специально оговоренных случаев, использование шуток в институциональной обстановке является недопустимым. Тем не менее они встречаются очень часто, в том числе в учебных ситуациях. Если соглашаться с указанной точкой зрения, тогда использование шуток следует рассматривать как попытку понизить институциональный статус происходящего, уменьшив формальность. Однако шутки можно анализировать и иным образом: как существенный элемент институционализации. В последнем случае шутки становятся не инструментом, с помощью которого можно добиваться каких-либо эффектов (например, «разрядить обстановку» или «сплотить группу», как это предполагается, например, в исследовании: *Clark*, 2003), а практикой, обеспечивающей процесс институционализации. Каким образом шутка становится шуткой — эта проблема помещается в фокус внимания и именно в этом ракурсе мы будем рассматривать последующие примеры.

В учебных ситуациях шутки используются повсеместно. Шутят при этом не только преподаватели, но и студенты. В анализируемом фрагменте стенограммы есть два примера того, как шутки вводятся в учебную ситуацию и как они участвуют в институционализации коммуникативных практик в ней.

Пример 14

Преп.:	Так кто готов отстаивать точку зрения что автор искренен (.) и: готов это продемонстрировать (2.0) *текстом*. (8.6.5) Ну что ?может кто-то готов начать? (3.5) (Вообще внешне так-) кхкх такое впечатление что вы текст (в первый раз видите). ((смех))

Как мы можем видеть, шутка появляется после того, как преподаватель два раза пытается инициировать высказывания. Из данного примера, а также из предшествующих реплик преподавателя нам известно, что было дано задание, которое предполагало использование текстов, принесенных и розданных преподавателем в аудитории. Шутка показывает, что студенты уже видели эти тексты. Таковы условия шутки, но она приобретает характер шутки не только благодаря им, но и в силу своей связи с ситуационными обстоятельствами ее произнесения. Преподаватель побуждает студентов высказываться, однако никто не начинает говорить. После длительной паузы преподаватель снова спрашивает, готов ли кто-то начать, и вновь возникает пауза. Отсутствие высказывания является зримым, заметным для всех участников ситуации, поэтому слова преподавателя «Такое впечатление, что вы текст в первый раз видите» воспринимаются как, во-первых, фиксация этого факта, во-вторых, его объяснение и, в-третьих, еще одно побуждение к высказыванию. Поскольку текст видится не в первый раз, студенты не могут использовать аргумент «Нам нужно познакомится с текстом» в качестве оправдания своего молчания. Тем самым преподаватель отсылает к происходящему в аудитории (студенты читают текст) и связывает происходящее с учебной ситуацией. Шутка становится шуткой лишь в том случае, если данную фразу рассматривать в соотнесении с предыдущими и последующими событиями в аудитории. Зная, что дано задание и что оно состоит в «демонстрации утверждений положениями из текста», преподаватель, предполагая, что студенты тоже знают это, использует их общую локальную историю как способ понимания текущих и будущих коммуникативных действий. Даже если студенты

читают розданные тексты для того чтобы найти в них примеры, подтверждающие их утверждения, преподаватель переформулирует чтение текстов как способ отсрочки, затягивания начала выполнения задания.

Кроме того, в шутке обращается внимание на то, что «впечатление», о котором идет речь, «внешнее», т. е. преподаватель разделяет то, как выглядит совершаемое студентами действие, и то, чем оно на самом деле является. Со стороны кажется, что они текст видят в первый раз, т. е. длительность чтения текста, которая может быть оправдана незнакомством с ним, выводится преподавателем на первый план. В то же время эта длительность описывается им как не соответствующая действительности: студенты читают долго, *хотя* текст они уже видели. Получается, что студенты создают определенное впечатление, чтобы им можно было обосновать продолжительное молчание. Преподаватель не только обращает на это внимание, но и самим обращение устанавливает определенный образовательный порядок: инициирует начало высказывания в соответствии со сформулированным выше заданием. При этом он выступает как сформулировавший задание (а тем самым, как мы показали выше, — как оценивающий его исполнение), а студенты — как его исполнители. Если студенты не считают себя исполнителями задания, шутка перестает быть шуткой.

Таким образом, шутка появляется в данном отрывке стенограммы как элемент институционализации учебной ситуации, осуществляемой совместными усилиями преподавателя и студентов. Признание ее в качестве шутки (следующий за ней смех) возможно лишь в том случае, если все участники ситуации разделяют понимание происходящего как формальной ситуации обучения. Шутка не разряжает обстановку. Шутка определенным образом переупорядочивает ее, так, что институционализированная учебная ситуация начинает строиться вокруг осуществляемых студентами и преподавателями действий по ее упорядочиванию.

Вторая шутка в анализируемой стенограмме вводится студентом.

Пример 15

Студ.3:	Написанное здесь адресовано скорее самой себе, видимо для того чтобы каким-то образом отреагировать то ли избавиться от чувства тоски, беспомощности, бессмысленности, или наоборот их нагнать. Если написанное здесь адресовано самой себе, то ?зачем она печатала это в книге или подавала свою статью на напечатание в книге? Я думаю что если ты пишешь сам себе то сам себе и оставляй.
(**Студ.2**):	Может это не она подавала.
	[((смех))]
Студ.3:	[Хаха=ЭТО УЖЕ БЫЛО БЫ СТРАННО, ЧТО] ↑АВТОР НЕ ПОДАЕТ↑ ↓СВОЕЙ СТАТЬИ↓.

Данная шутка приобретает соответствующий характер благодаря нескольким действиям. Во-первых, тот студент, который шутит, предполагает, что все окружающие знают, что обычно человек, фамилия которого стоит перед (или позади) опубликованной статьей, т. е. автор, подает ее самостоятельно. Поэтому утверждение о том, что может быть и не он ее подавал, должны быть изначально парадоксальным, хотя и вполне возможным. По крайней мере, тот студент, который говорил об авторе перед шуткой, после нее называет такой вариант «странным», а не «невозможным». Во-вторых, данная шутка напрямую связана с предыдущим говорящим и предполагает, что то, что он говорит, может не соответствовать действительности. Предыдущий студент утверждает, что если ты подал свою статью для публикации, значит она не может быть написана для себя. Но следующий студент возражает: автор мог ее и не подавать. Его шутка отсылает к действительности, с которой сравнивается предшествующее утверждение. В-третьих, данная шутка обозначает высказывание первого студента как высказывание личного мнения. Все предыдущее высказывание является выполнением задания, поставленного преподавателем. Это выполнение состоит в формулировании своего мнения и в подтверждении его примером из текста. Студент 3 действует согласно этой схеме, поэтому шутка студента 2, ставя под вопрос правдоподобие какой-то части высказанного выше «мнения», тем самым ставит под вопрос верность такой интерпретации прочитанного отрывка, которую ему дает студент 3. Таким образом, шутка предполагает, что все участники ситуации учитывают обозначенные обстоятельства и могут понять шутку как шутку, которая при этом является реакцией на утверждение студента 3. То есть шутка в данном случае — не конечная цель, а один из инструментов включения предыдущего высказывания в поле учебной ситуации. Посредством этой шутки студент 2 осуществляет коммуникативное действие, устанавливающее определенное отношение с предыдущим и последующим ходом событий, а также учитывающее их. Смех, который раздается после произнесения шутки, не просто подтверждает, что шутка понята как шутка. Прежде всего он является элементом ее производства.

Кроме того, студент 2 своей шуткой выражает и собственное мнение, т. е. непосредственно выполняет поставленное задание. Ее шутка свидетельствует о том, что она «не согласна» с предыдущим студентом. Если мы посмотрим стенограмму дальше, то увидим, что в конечном итоге это несогласие заканчивается тем, что оба студента объявляют сказанное ими «просто» своим мнением, благодаря чему любое несогласие оказывается фрагментированным: ты думаешь так, а я — так. Иными словами,

студент, производящий шутку, тем самым высказывает свое мнение по теме обсуждения.

Итак, с одной стороны, мы можем рассматривать шутки как функциональные образования. Второй из приведенных выше примеров является в этом отношении достаточно характерным. Если посмотреть стенограмму дальше, то будет видно, что мнение студента 3 о неискренности автора разбираемого текста называется «обвинением», и в этом плане шутку можно рассматривать как способ «противопоставления» обвинению или даже «обвинения в обвинении». С другой стороны, такой подход мало что дает для понимания конститутивных особенностей учебной ситуации. С его помощью мы можем реконструировать интерактивную динамику учебных взаимодействий, но условия, благодаря которым она становится возможной и благодаря которой взаимодействия делаются действительно учебными, остаются вне поля зрения. Поэтому более продуктивным было бы анализировать феномен шутки в отношении тех коммуникативных процессов, которые ведут к производству шутки как шутки, а не как инструмента интеракции. Как мы видели, эти процессы и составляют основу институционализации, обеспечивающей текущей ситуации статус учебной. Таким образом, шутка — которая используется в самых разных ситуациях повседневной жизни — не делает образовательные взаимодействия менее формальными (в указанном смысле слова). Скорее участники учебных ситуаций используют практику производства шуток для того чтобы устанавливать и поддерживать ее институциональный характер. То, что шутка используется и в университетской аудитории, и в уличном разговоре, означает лишь то, что данного рода практика может выстраиваться в разных ситуациях, но ни в коем случае не предполагает, что есть некие универсальные характеристики шутки, независимые от ситуации ее производства и употребления. Она обладает формальными характеристиками, не зависящими от ее конкретных «исполнителей», но эти формальные характеристики ситуационно обусловлены и могут служить условием разделения различных ситуаций, например, образовательной и житейской.

6. Артефакты

В качестве составных элементов институционализационных практик в учебных ситуациях могут фигурировать так же различные артефакты, без учета которых нельзя понять, каким образом устанавливается социальный порядок в той или иной ситуации. Более того, речь должна идти о том, чтобы рассматривать артефакты не как просто орудия, а как рав-

ноправных участников коммуникации. По выражению Б. Латура, «мы имеем дело с персонажами, делегатами, представителями, заместителями (“лейтенантами”, от французского “lieu tenant”, то есть “держатель места кого-либо другого”), некоторые из которых фигуративны, а другие — нефигуративны, некоторые — нечеловеческие, другие — человеческие, некоторые — некомпетентные, другие — компетентные» (*Латур*, 2006, *213*). Артефакты вступают во взаимодействие с людьми точно так же, как и другие люди, и им точно так же можно приписывать определенные социальные умения, с учетом которых мы выстраиваем свои действия. В отношении практической ориентации материальные артефакты являются ситуационными параметрами.

В учебных ситуациях помимо «традиционных» предметов, таких как мебель, доски для письма, конфигурация помещения и т. д., существует множество других, менее «заметных» вещей, которые тем не менее не уступают, а в некоторых случаях превосходят по своей значимости указанные. Наиболее часто используемые в университетских аудиториях артефакты — тексты (любого рода, в том числе книги), тетради и пишущие принадлежности. Каждый из них является важным элементом множества образовательных практик и поэтому заслуживает отдельного внимания. Их объединяет то, что каждый из них наделяется в учебных ситуациях специфическим значением, связанным не только с самой практикой их употребления, но и с теми социальными обстоятельствами, конститутивным фактором которых они являются. Их «вещественность» — это одновременно основа и продукт ситуационных практик, воплощающихся в телах, предметах и механизмах участников образовательных взаимодействий. Таким образом, мы можем рассматривать указанные ситуативные артефакты как важный компонент институционализации учебных ситуаций. Поскольку в рассматриваемой стенограмме таких артефактов упоминается всего два: текст и диктофон, мы попробуем на их примере рассмотреть, какова «материальная сторона» образовательных коммуникаций, их вещественный порядок.

Во-первых, что касается диктофона. Он упоминается в самом начале стенограммы.

Пример 16

Преп.:	Значт (.) ↑поскольку в прошлый раз (.) не очень хорошо было слышно↑ то я (.) один микрофон с этой стороны ?хрошо? поставлю (.) э *в смысле диктофончик* а:: другой=потму что (.) потом не разобрать. (2.0) *(Ндеюсь) вас смущать не особенно будет*. (14.0) *Так* я вам напомню что в прошлый раз мы: с вами: а:::: анализировали (.) м:: ваши: (.) портреты психологические

Из приведенного примера мы узнаём: 1) что преподаватель принес на занятие несколько диктофонов, 2) он приносил диктофон(ы) в прошлый раз, 3) собирается записывать занятие, 4) помещает один диктофон в определенное место аудитории. Кроме того, важны следующие моменты. Во-первых, то, что диктофоны принес преподаватель, а не студенты. Это означает, что целью появления диктофонов вряд ли является желание записать занятие ради него самого (в качестве аудио-конспекта), что обычно можно приписать студенту. Во-вторых, то, что преподаватель слушает сделанные записи. Говоря, что «в прошлый раз не очень хорошо было слышно» и «потом не разобрать», преподаватель дает знать, что он прослушивает пленки. В-третьих, преподаватель осознает потенциальное беспокойство, которое способен вызвать диктофон, о чем говорят его слова «Надеюсь, вас смущать не особенно будет». Таким образом, занятие становится предметом аудио-записи, т. е. будут фиксировать те слова, которые говорят студенты. Преподаватель акцентирует то, что он записывает именно *студентов*, так как ставит диктофон недалеко от них. Высказывания студентов оказываются настолько важны, что они будут записаны и затем воспроизведены. То, что преподаватель «предвосхищает» реакцию студентов на диктофон, показывает, что и он, и они обладают неким совместным пониманием того, что означает факт записи преподавателем занятия. Поскольку появление диктофона в университетской аудитории (по крайней мере, в Беларуси) сегодня — достаточно редкое событие, его использование может вызывать определенное напряжение, поскольку оно изменяет социальную ситуацию. В этом смысле диктофон — не «нейтральный» инструмент. Он оказывает определенное влияние на учебные взаимодействия и, в свою очередь, испытывает их влияние на себе. Важен не сам диктофон по себе, а то, что это диктофон, принесенный преподавателем, и в этом отношении те, кто записывается на пленку, — студенты. Высказывания, которые затем будут прослушиваться, будут слушаться не как высказывания, скажем, телезвезд или политиков, дающих интервью, а в особом качестве. При этом не имеет значения, с какой действительной целью преподаватель будет в дальнейшем прослушивать запись — с целью проведения социологического исследования, с целью профессионального самосовершенствования, с целью более близкого знакомства с аудиторией и пр., — главное, что запись будет прослушана именно им и на пленки будут записаны голоса не просто людей, а студентов, находящихся в учебной ситуации. Благодаря диктофону ситуация эксплицируется в своих институциональных особенностях, и даже те возможные переживания, на которые ука-

зывает преподаватель («смущение»), включаются в этот процесс и позволяют придать привнесенному артефакту ситуационное значение «учебной вещи», т. е. предмета, определенные особенности которого приспособлены к текущей учебной ситуации. Когда преподаватель говорит о «смущении» он имеет в виду не то, что диктофон может помешать физически как вещь, обладающая определенными габаритами и весом, а то, что факт записи может вызывать беспокойство. Попадая в учебную ситуацию диктофон меняет свою «природу», а не просто «обрастает» новыми функциями. Он становится таким же конститутивом образовательного порядка, как и ручки, жесты преподавателя, задания, оценки и пр.

Диктофон так же специфическим образом «материализует» образовательное пространство. Это происходит двумя способами. Во-первых, он способен зафиксировать лишь то, что слышно. Этот тривиальный факт имеет нетривиальные последствия, поскольку для участников учебной ситуации он означает, что пространство, в котором они находятся — аудитория — охватывается целиком как слышимое учебное пространство. Преподаватель отмечает, что он чего-то не разобрал, и в этом отношении демонстрирует свою заинтересованность в получении *полной* записи происходящего, что означает — записи *всего*, происходящего в стенах аудитории. В результате аудитория становится местом, где происходят учебные события, фиксируемые преподавателем. Пространство приобретает образовательный характер. Во-вторых, с помощь диктофона происходят «материализация» высказываний, поскольку только они могут быть зафиксированы. Для преподавателя, ставящего в аудитории один или несколько диктофонов, занятие сужается и воплощается в произносимых репликах. Соответственно студенты начинают воспринимать занятие таким же образом: как ограниченное высказываниями присутствующих. Они могут использовать этот организационный факт для изменения своей деятельности, т. е. могут начать ориентироваться прежде всего на «звуковую» сторону происходящего. Формулирование высказываний приобретает для них в этом случае характер участия в учебной ситуации.

Второй артефакт, с которым можно встретиться при чтении данной стенограммы, — это тексты. При анализе способов использования текстов следует учитывать, что «взаимодействие с текстом в рамках учебной ситуации конституируется более широким, прежде всего институциональным, контекстом, нежели контекст конкретного текста» (*Тягунова*, 2006, *139*). В то же время его институциональный контекст — это не то, что «окружает» текст или является его условием, предшествует ему.

Речь идет о включенности данного контекста в сам порядок чтения текста, т. е. его институционализация представляет собой процесс, неразрывно связанный с наблюдаемыми свойствами текста и практикой, в рамках которой он эти свойства приобретает.

Тексты могут пониматься как «основополагающие посредники, координирующие работу людей, в том числе их разговоры» (*Smith*, 2002, *175*). Однако тексты в учебных ситуациях могут быть как минимум трех типов (официальные документы, регулирующие события в аудитории, тексты, производимые в аудитории как преподавателями, так и студентами, и тексты, приносимые в аудиторию, т. е. тексты собственно «учебные»), и их использование будет по-разному связано с институционализацией протекающих взаимодействий. В рассматриваемом фрагменте стенограммы используются два рода текстов.

1. Тексты самих студентов.

Пример 17

Преп.:	то есть одни утверждали что автор является искренним а: ?да? (многие предполагали) в своих текстах а:::::: в других текстах указ- указывалось на то что автор неи- неискренний человек.

Преподаватель описывает тексты студентов как источник «мнений». В текстах излагаются определенные взгляды, по которым их можно объединить: в одних текстах говорилось одно, в других — другое. Как видим, принцип классификации текстов, произведенных студентами, тематический. Сама эта классификация предполагает, что тексты рассматриваются не по отдельности, а все вместе, как тексты некоторой студенческой группы, которая сейчас слушает преподавателя. Эти тексты прочитаны преподавателем, поскольку он показывает, что знает, о чем в них говорится. Если сравнить, как преподаватель обращается к высказываниям студентов в предыдущих репликах, то можно увидеть, что для него нет принципиальной разницы между утверждениями и текстами. И в том и в другом случае он выделяет «точки зрения», выражаемые одним из указанных способов. В то же время разница между ними есть, и она заключается в том, что высказывания студентов производятся и воспринимаются преподавателем одновременно и в ходе занятия, тогда как тексты читаются им после их написания и, скорее всего, после занятия. Текст, таким образом, — это нечто более опосредованное преподавательскими действиями с ним, нежели утверждения, реконструкция которых преподавателем является свидетельством и результатом их непосредственного

восприятия. Кроме того, еще одно отличие — то, что текст анализируется преподавателем как нечто более широкое, чем только тематическая конструкция в отличие от высказываний. В тексте «указывается» то-то и то-то, тогда как на словах группа «утверждает» то-то и то-то. Высказывание целиком состоит в утверждении некоторой точки зрения, тогда как текст служит лишь средством ее передачи, и поэтому в нем может содержаться что-то еще. Важно так же отметить, что преподаватель, говоря о том, что происходило на прошлых занятиях, употребляет описания действий: «анализировали», «обсуждали», «разбирали», «затронули». В отношении же текстов говорится только, что в них что-то «указывалось». Это значит, что высказывания не могут произноситься сами по себе, они носят всегда специфический характер. Студенты не просто высказываются, а обсуждают, анализируют и пр. Текст по сравнению с высказываниями более самостоятелен. Текст можно писать, его можно использовать в обсуждении, в анализе, но сам он не является анализом или обсуждением. Конечно, преподаватель чаще всего указывает, чтó должен сделать студент в тексте, например, «проанализировать то-то и то-то», но сама деятельность написания текста не есть анализ, анализ — это то, что происходит в тексте, что касается его содержания, а не производства. В высказывании же форма деятельности и способ ее осуществления совпадают.

2. Тексты, принесенные в аудиторию.

В анализируемой стенограмме студенты и преподаватель обсуждают текст Герасимовой. Этот текст был принесен в аудиторию преподавателем и роздан студентам. Пример, приводившийся выше, показывает, что в высказывании преподавателя этот внешний текст выступает, во-первых, набором возможных примеров, подтверждающих некоторую точку зрения, и, во-вторых, должен рассматриваться на предмет наличия в нем этих примеров. Действие, которое должен совершить студент с текстом, — это указания тех «слов автора», которые являются «демонстрацией». Поскольку принесенные тексты знакомы студентам, их цитирование является способом обсуждения «вопроса искренности/неискренности». Работа с текстом приобретает учебный смысл, когда «рабочий» текст становится элементом учебной деятельности, в данном случае — обсуждения указанной темы. Учебность работы с текстом состоит в том, что студент формулирует в отношении его определенное суждение как часть учебного задания. В этом смысле он не простой читатель текста, который хочет с ним познакомиться с какой-либо целью, он не «читает» текст, он «опирается» на него, или «анализирует», или «показывает» с

его помощью что-то. Текст не имеет самостоятельного значения, что видно по тому, как его цитируют студенты.

Пример 18

Студ.1:	Узурпируя (.) право решать за студента (.) мы как преподаватели (.) берем всю ответственность на себя. Мы только кряхтим ↓под ее бременем↓. Лишенный ответственности ↑студент↑ лишен свободы. Он не <свободен> э ни в выборе перспектив, ни в выборе целей, ни средств. К хорошему бстро ↓привыкаешь↓, э: как говорит пословица,=так и здесь. То=есть она м: (3.0) подтверждает э: свою мысль (1.5) как бы э (2.0) (используя) пословиц(у) (то есть она подтверждает свою мысль).

После цитаты студент «поясняет» прочитанный отрывок, но пояснение его связано не с тем, что говорится в тексте, а с тем, какое отношение он имеет к точке зрения самого студента. Он полагает, что процитированный фрагмент показывает искренность автора. То же самое делает следующий студент:

Пример 19

Ст2:	Ну я согласна с Машей что она искренний человек (в общем-то) в доказательство можно привести э (её:) скажем так (сознание) в своих неудачах (вот как) она (тут) расскàзывает что после педагогической практики для меня вдруг обнаружилось что не понятны ни преподавательская ни студенческая позиции их смысл и значение. (.) Что как бы она искренне признает а: в какой-то мере свое поражение и: свою несостоятельность (.) *как преподавателя* то есть м::: то что она делает ?да? ведь как бы ( ) по сути дела ( ) просто то есть ( )

Для студента прочитанный отрывок имеет значение лишь как элемент учебного задания. В этом смысле текст становится объектом совершения какой-то работы. Если в повседневных ситуациях с текстами не совершается «работа»[1], они просто читаются, то в учебной ситуации к тексту

[1] Р. Уотсон (*Уотсон*, 2006) указывает на то, что в повседневной жизни любой текст требует совершения с ним определенной работы, однако ясно, что эта работа — поскольку ее непосредственные «исполнители» не замечают ее — должна быть выявлена исследователем. Мы тоже считаем, что в ситуациях повседневной жизни тексты используются таким образом, чтобы эта «работа» осуществлялась рутинно, беспроблемно, «неинтересно», однако в случае образовательных ситуаций мы сталкиваемся с тем, что привносимы в нее тексты должны обозначаться как тексты «рабочие», то есть совершаемая с ними работа должна быть «наблюдаемой». В этом смысле, например, конспектирование первоисточников или выступление на семинаре с докладом по какому-либо тексту являются «зримыми» свидетельствами такой работы. Это означает, что при работе с текстом в учебных ситуациях основной внимание направлено на упорядочивание «демонстраций» работы, а не саму эту работу.

применяются определенные правила, он должен читаться заданным способом, в силу чего его прочтение становится «воспринимаемо совершаемым» и должно демонстрироваться как таковое. Комментарии студентов после цитат показывают именно то, что эти цитаты зачитываются не просто так, а в качестве элемента выполнения задания. На первый план при этом выходит совершаемая учебная работа, а не понимание прочитанного. Понятность прочитанного для самого студента и для других сама собой разумеется, вопрос только в том, чтобы показать эту понятность в пространстве учебной ситуации, где она имеет образовательное значение.

Такое «демонстративно-действенное» чтение предполагает, что студент выступает в отношении него индивидуальным читателем, формулирующим определенную точку зрения. «Конфликт», приведенный в примере 15, показывает что чтение рассматривается участниками как персональный акт, неразрывно связанный с формулировкой своего отношения к прочитанному. Конечно, вполне возможно, что такая практика в рассматриваемой ситуации определяется исключительно тем заданием, которое дал преподаватель, однако против такого понимания говорит, во-первых, то, что самое первое высказывание студента после задания не соответствовало указанной преподавателем схеме, но тем не менее заключалось в выражении точки зрения на текст, а во-вторых, то, что в большинстве повседневных ситуаций чтение текста не связано с индивидуализацией читающих, например, чтение расписания автобусов не предполагает формулирование точки зрения в отношении текста расписания. Сам по себе повседневный текст «специфически прозрачен», в то время как в учебных ситуациях текст становится «специфически видимым». Это не значит, что принципиально изменяется стратегия его чтения. Скорее изменяется его положение в отношении читателя, воспринимающего текст теперь не в связи с прагматическими обстоятельствами жизни, а в связи с практическими обстоятельствами обучения.

Еще один аспект чтения текста в учебной ситуации — то, что он позволяет отделить группу читателей текста от остальных потенциальных групп и некоторым образом обеспечить ее инструментом согласования своих усилий. *Данный* текст Герасимовой читается *данными* студентами и читается *всеми* ими. Любой, кто цитирует тот или иной фрагмент из этого текста, знает, что этот отрывок уже известен или может стать известен любому, кто находится в аудитории, включая преподавателя, и

поэтому его цитирование должно совершаться таким образом, чтобы у других читателей не возникало сомнений в правильности чтения этим студентом определенного фрагмента. Правильность при этом заключается не только в соблюдении правил грамматики (например, правильная расстановка ударений, правильное чтение запятых и точек, правильное выделение нужных слов), но и в способности прочитанного фрагмента подтверждать точку зрения студента, т. е. свидетельствовать о его компетенции в области чтения *таких* текстов в *такой* ситуации.

Благодаря различного рода артефактам действия участников учебных ситуаций становятся «компетентностными». Например, лекцию сложно слушать хорошо или плохо, ее можно только слушать или не слушать (или слушать местами), тогда как конспект лекции может быть плохим или хорошим. Такая оценка конспекта предполагает, что мы способны соотнести действия конкретного человека с конкретной ситуацией, сопоставив их как разные. В результате проявление компетентности становится более «зримым», поскольку «материальные» вещи и действия с ними кажутся обычно более «объективными», что означает — могут быть засвидетельствованы всеми присутствующими. Мы не способны читать мысли других и не можем оценить, насколько они искренни в своих высказываниях, но мы можем сказать, правильно ли они понимают текст, так как текст является «объективным» феноменом, в отношении которого возможны различные точки зрения, но который заключает в себе правильный способ его понимания.

Заключение

Проведенный анализ показывает, что, рассматривая взаимодействия в учебной аудитории с точки зрения тех практик, с помощью которых устанавливается образовательный порядок, мы получаем возможность анализировать процессы институционализации не как детерминированные социальными механизмами воспроизводства и потому гомогенные по своей сути, а как множество взаимосвязанных форм деятельности, сложным образом соорганизованных. Ситуационные параметры этой соорганизации устанавливаются, поддерживаются и используются участвующими сторонами таким образом, чтобы их интеракции носили локально наблюдаемый институциональный характер, который могут засвидетельствовать в деталях их действий не только непосредственные участники ситуации, но и исследователь. В то же время позиция исследователя обладает своей спецификой, поскольку основной фокус его анализа — осуществление «нормальной» *аналитической* практики, тогда как препо-

даватели и студенты согласовывают свои усилия с целью производства «нормальной» *образовательной* практики. Однако такая разница в интересах позволяет исследователю выявлять незамечаемые, само собой разумеющиеся основания привычных учебных действий. Ситуация исследования и учебная ситуация, конечно, не идентичны, но их взаимоотношения должны строиться в области реальных практик, а не предполагаемых знаний. Только в этом случае мы будем иметь возможность анализировать процессы институционализации образования в качестве локальных осуществлений конкретных учебных ситуаций. Это не только расширит наше знание об образовательных практиках, но и, возможно, окажет радикальное трансформирующее воздействие на наши педагогические методы и техники.

Использованные знаки транскрипции[1]

//	Пауза.
[	Момент одновременного начала нескольких высказываний.
]	Момент одновременного окончания нескольких высказываний, либо момент окончания одного из накладывающихся высказываний во время продолжения другого.
=	Отсутствие промежутка или паузы там, где она может ожидаться, например, в конце предложения.
= =	Отсутствие промежутка или паузы между высказываниями говорящих.
(0.0)	Пауза в секундах и десятых долях секунды. (Если в стенограмме стоит (0.0.0) — это пауза, обозначающая минуты, секунды и доли секунды.)
(.)	Небольшой интервал (± одна десятая секунды) внутри или между высказываниями.
<u>слово</u>	Интонационное выделение посредством смены высоты и/или диапазона голоса. Чем короче подчеркивание, тем слабее выделение.
::	Продление предшествующего звука. Чем длиннее ряд двоеточий, тем длительнее продление.
↑↓	Заметное повышение или понижение высоты голоса в промежутке между двумя стрелками.
. , ?	«Обычная» интонация, *не* грамматика.
СЛОВО	Особенно громкое произнесение фрагмента высказывания по сравнению с окружающей речью.

[1] В основу были положены правила расшифровки, предложенные Гейл Джефферсон (*Jefferson*, 2004) и измененные в соответствии с целями нашего исследования.

слово	Начало и конец высказывания или части высказывания, произнесенного «тише», чем окружающая речь.
а	Зарождающийся звук.
-	Обрыв высказывания или слова.
>слово<	Начало и конец высказывания или части высказывания, произносимого быстрее, чем окружающая речь.
<слово>	Начало и конец высказывания или части высказывания, произносимого медленнее, чем окружающая речь.
( )	Фрагмент речи, который расшифровщик не смог разобрать (либо невозможность определить говорящего, если пустые скобки стоят вместо имени). Расстояние между скобками соответствует длине высказывания.
(слово)	Неуверенность в точности расшифровки.
((смех))	Замечания расшифровщика.

Литература

Бергер, П. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман; пер. с англ. Е. Д. Руткевич. М., 1995.

Витгенштейн, Л. Заметки о философии психологии / Л. Витгенштейн; пер. с нем. С. Д. Латушкина. М., 2001. Т. 1.

Латур, Б. Где недостающая масса? Социология одной двери / Б. Латур; пер. с фр. Н. Мовниной // Социология вещей. М., 2006. С. 199–222.

Норт, Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики / Д. Норт; пер. с англ. А. Н. Нестеренко. М., 1997.

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

Уотсон, Р. Этнометодологический анализ текстов и чтения / Р. Уотсон; пер. с англ. А. М. Корбута // Социологический журнал. 2006. № 1/2. С. 91–128.

Clark, T. Displaying group cohesiveness: humour and laughter in the public lectures of management gurus / T. Clark, D. Greatbatch // Human Relations. 2003. Vol. 56. № 12. P. 1515–1544.

Francis, D. Ethnomethodology, conversation analysis and «institutional talk» / D. Francis, S. Hester // Text. 2000. Vol. 20. № 3. P. 391–413.

Grossen, M. Institutional framings in thinking, learning and teaching / M. Grossen // Social interaction in learning and instruction: the meaning of discourse for the construction of knowledge; ed. by H. Cowie, G. van der Aalsvoort. Oxford, 2000. P. 21–34.

Heritage, J. Conversation analysis and institutional talk / J. Heritage // Handbook of language and social interaction; ed. by K. L. Fitch, R. E. Sanders. Mahwah, 2005. P. 103–148.

Jefferson, G. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation / G. Jefferson, H. Sacks, E. Schegloff // Language. 1974. № 50. P. 696–735.

Jefferson, G. Glossary of transcript symbols with an introduction / G. Jefferson // Conversation analysis: studies from the first generation; ed. by G. H. Lerner. Philadelphia, 2004. P. 13–31.

Livingston, E. Ethnomethodological studies of mediated interaction and mundane expertise / E. Livingston // Sociological Review. 2006. Vol. 54. № 3. P. 405–425.

Lorenzen, M. The creation, operation, and change of routines in an interactive perspective: the co-evolution of firms and their information environment in industrial districts / M. Lorenzen. [Электронный ресурс]. 1996. Режим доступа: http://www.druid.dk/uploads/tx_picturedb/dw1997-313.pdf. Дата доступа: 09.05.06.

Makitalo, A. Talk in institutional context and institutional context in talk: categories as situated practices / A. Makitalo, R. Saljo // Text. 2002. Vol. 22. № 1. P. 57–82.

Mazeland, H. A short remark on the analysis of institutional interaction: the organization of repair in lessons / H. Mazeland. [Электронный ресурс]. 1987. Режим доступа: http://odur.let.rug.nl/~mazeland/antw87.pdf. Дата доступа: 26.10.05.

Miller, G. Toward ethnographies of institutional discourse: proposal and suggestions / G. Miller // Journal of Contemporary Ethnography. 1994. Vol. 23. № 3. P. 280–306.

Pollner, M. The everyday world as phenomenon / M. Pollner, D. H. Zimmerman // Understanding everyday life: toward reconstruction of sociological knowledge; ed. by J. D. Douglas. Chicago, 1970. P. 80–103.

Schegloff, E. On talk and its institutional occasions / E. Schegloff // Talk at work: interaction in institutional settings; ed. by P. Drew, J. Heritage. Cambridge, 1992. P. 101–134.

Smith, D. E. Institutional ethnography: a sociology for people (gender lens) / D. E. Smith. Walnut Creek, 2005.

Smith, D. E. Text and the ontology of organizations and institutions / D. E. Smith // Studies in Cultures, Organizations, and Societies. 2002. Vol. 7. № 2. P. 159–198.

Watson, R. The character of «institutional talk»: a response to Hester and Francis / R. Watson // Text. 2000. Vol. 20. № 3. P. 377–389.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Преп.: Значт (.) ↑поскольку в прошлый раз (.) не очень хорошо было слышно↑ то я (.) один микрофон с этой стороны ?хрошо? поставлю (.) э *в смысле диктофончик* а:: другой=потму что (.) потом не разобрать. (2.0) *(Ндеюсь) вас смущать не особенно будет*.
(14.0)
Так я вам напомню что в прошлый раз мы: с вами: а:::: анализировали (.) м:: ваши: (.) портреты психологические >в смысле не ваши а::: написанные:< (.) а::: автора (.) текста (.) а::: и эта: тема у нас возникла м:: из-за одного из предыдущих ↑занятий↑ когда вы говорили что по тексту можно (.) а:: какие-то (.) психологические характеристики (.) *того человека который его ↑написал↑* установить. (1.0) а:: И в прошлый раз мы с вами *в*=общем-то ост-=м::: довольно долго разбирали (1.5) ?да? обсуждали так(ую) э::: (2.5) скжем так (.) пару признаков *как активность пассивность* (1.0) а:: и=э немножко затронули: э::: такой вопрос ка- такую особенность ?да? >вот которая тоже была указана вами в тексте< это ↓навязывание мнения↓. И вот э:::: в общем-то: (.) м: ва:ши (.) м:: скажем так действия немножко вернее ваши мнения тогда а:: <немного разделились и: вы:> (1.0) а:: *с* а:: как бы часть ?да? группы утверждала что (.) ↑есть навязывание мнения↑ с другой стороны что ↓нету навязывания мнения↓. Близко к этому а::: (1.0) к этой характеристике ?да? (вот как) *навяз(ывание) мнении(я)* а:: шла еще одна характеристика это а:::: а: искренность автора, то есть одни утверждали что автор является искренним а: ?да? (многие

предполагали) в своих текстах а:::::: в других текстах указ- указывалось на то что автор неи- неискренний человек. И: вот этот вопрос искренности неискренности может быть <через тему> навязывания мнения ↓мы сегодня с вами (и) начнем обсуждать↓. а:: Только а:: немножко изменим а:::: стиль работы *по сравнению с прошлым* а:::: (.) и м::: вы у*п*- упоминали ?да? тогда что а: некоторые суждения трудно выносить поскольку нету текстов (2.5) поэтому сегодня я принесла тексты и вы с опорой на тексте то есть *б*- (.) сейчас будте а: свои утверждения демонстрировать положениями из текста (.) ?да? то есть где в каких словах ↑автора↑ можно а:: обнаружить вот=эту искренность или неискренность. (3.0) *?(Понятно тут) да?* (1.5) Вот тексты. (8.0) (Эта) пачка (да). (Вот) передайте. (30.0)

Так кто готов отстаивать точку зрения что автор искренен (.) и: готов это продемонстрировать (2.0) *текстом*.

(8.6.5)

Ну что ?может кто-то готов начать?

(3.5)

(Вообще внешне так-) кхкх такое впечатление что вы текст (в первый раз видите). ((смех))

(7.0)

Студ.1: (В принципе я) считаю что она (.) человек искренний она действительно высказывает (.) своё мнение (я не считаю так что лишь бы написать *чт* что-то придумала) она: то=есть искренне высказывает м: свою точку ↓зрения↓ (.) и отстаивает ее приводя (.) ↓примеры↓.

(1.5)

Преп.: *Угу*. (3.0) А вы в тексте могли бы вот ну просто взять кусок текста ?да? какой-то отрывок (.) и (1.0) (его прочесть ну например показать вот что в тексте) ( ).

Студ.1: Узурпируя (.) право решать за студента (.) мы как преподаватели (.) берем всю ответственность на себя. Мы только кряхтим ↓под ее бременем↓. Лишенный ответственности ↑студент↑ лишен свободы. Он не <свободен> э ни в выборе перспектив, ни в выборе целей, ни средств. К хорошему бстро ↓привыкаешь↓, э: как говорит пословица,=так и здесь. То=есть она м: (3.0) подтверждает э: свою мысль (1.5) как бы э (2.0) (используя) пословиц(у) (то есть она подтверждает свою мысль).

(5.5)

Преп.: *Хорошо*.=Кто как относится к Машиному (2.5) высказыванию примеру.

Студ.2: Ну я согласна с Машей что она искренний человек (в общем-то) в доказательство можно привести э (её:) скажем так (сознание) в своих неудачах (вот как) она (тут) рассказывает что после педагогической практики для меня вдруг обнаружилось что не понятны ни преподавательская ни студенческая позиции их смысл и значение. (.) Что как бы она искренне признает а: в какой-то мере свое поражение и: свою несостоятельность (.) *как преподавателя* то есть м::: то что она делает ?да? ведь как бы ( ) по сути дела ( ) просто то есть ( )

(3.0)

Пр: Вы считаете что она искренна ?да? вот (в этом признании своем). (4.0) А у кого ещё какие мнения (ну::: вот точки зрения) ( ).

Студ.3: А мне кажется она не искренна.

(**Преп.**): (Искренна?)

Студ.3: (Нет.) Если прочитать первые два абзаца. Этот текст ни о чем. Он не содержит в себе никакой прагматики, ничего побудительно-обязательного, ничего концептуального, если за последним держать смысловую иерархию управляемую

из одного центра. Написанное здесь адресовано скорее самой себе, видимо для того чтобы каким-то образом отреагировать то ли избавиться от чувства тоски, беспомощности, бессмысленности, или наоборот их нагнать. Если написанное здесь адресовано самой себе, то ?зачем она печатала это в книге или подавала свою статью на напечатание в книге? Я думаю что если ты пишешь сам себе то сам себе и оставляй.

(**Студ.2**): Может это не она подавала.
[((смех))]

Студ.3: [Хаха=ЭТО УЖЕ БЫЛО БЫ СТРАННО, ЧТО] ↑АВТОР НЕ ПОДАЕТ↑ ↓СВОЕЙ СТАТЬИ↓.

Студ.2: А: мне кажется мы [по-моему говорили

(**Студ.3**): [( )

Студ.2: Мы по-моему говорили об этом что писательск(ий) (это как бы) просто прием чтобы привлечь внимание.=Мне кажется (.) тогда уже можно ее обвинить тогда тоже самое в неискренности это точно также что она вот- Мои попадания в образовательную сре́ду сред- нередко заканчив- заканчиваются или сломанной ногой или рукой. То=есть как бы можно мне кажется если уже так смотреть ?да? критически можно сказать что это же неправда (неискренне) она же не ломала себе ничего. Ну ну это просто ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ↓прием мне кажется↓. Он характеризует и (не) ее как мастерство как писателя но отнюдь не как а: ее какие-то внутренние качества.

Студ.3: ( ) метафора[( )]

Студ.2: [А я об этом и говорю.]

(**Студ.3**): Но я высказываю свое (мнение).

Студ.2: Ну я тоже просто высказываю (свое мнение).
(2.0)

Студ.4: Я я лично считаю что по: (.) этому тексту нельзя определить, искренна она (.) или нет, потому что а:: в: Герасимова здесь >пред нами предстает как человек честный открытый< но вот насчет искренности нельзя так сразу судить потому что (по-моему) эт такая категория которую м:: по одному ккому-то *т* мм: *т*тексту н:ельзя точно определить. В одном тексте человек может быть искренним, во втором он (.) может (.) где-то (.) уйти от чего-то (.) ну так вот: (1.0) скрыть что-то. Эт такая категория которая ( ). (2.0) Но э ( ) я больше склоняюсь к тому что она честная, потому что она как бы э:: открыто высказывает свою позицию, но:: то что она неискренна ↓я бы не стала утверждать↓.
(1.5)

Преп.: А вам кажется что искренность и честность и открытость это: ?не: тождественные понятия?=

Студ.4: =Тождественные но просто а::м (1.5) ну есть же между ними какая-то разница если ( )

Преп.: Так может быть вы (их) тогда а:: обозначите?

Студ.4: Ну (.) я не могу так (.) точно определить, но честность это (1.0) там (1.0) наверное (2.0) высказывание своего мнения, (вербализирование) своих поступков тк так как они есть на самом деле. (1.0) А искренность это что-то уже более такое душевное, которое н*е* не любому человеку-=то есть (.) автор текста когда пишет для всех людей, он не обязан своё свою душу прямо вот так вот распинать (.) и:: (.) всем показывать каждые мельчайшие уголки. Он должен ↑донести↑ (.) только то что он хочет.=Поэтому я считаю что он должен быть честным, *а искренность это уже (другое)*.

СОВМЕСТНОЕ ДЕЛАНИЕ «УЧЕБНОГО ЗАНЯТИЯ»

Т. В. Тягунова

Введение

Цель данной работы — показать, что коммуникативное взаимодействие на учебном занятии не является ни чем-то прозрачным, что может быть сведено к всего лишь «форме» передачи «содержания», именуемого на образовательном языке «знанием», ни чем-то вторичным, указывающим лишь на специфический способ институционального нормирования процесса социального обмена. Коммуникативное взаимодействие на учебном занятии представляет собой отдельную коммуникативную практику, в ходе которой ее участники осуществляют действия, посредством которых и благодаря которым то, что делается, оформляется, рационализируется и распознается как учебное занятие. Эта совместная работа по деланию учебного занятия учебным занятием предполагает знание и применение соответствующих процедур, которые могут быть наблюдаемы и описаны в границах осуществляемого взаимодействия. При этом реализуемые в рамках данной практики специфические коммуникативные формы и типы активности не сводимы ни к «личностным особенностям» участников взаимодействия, ни к особенностям их «межличностного общения», но и не обусловлены непосредственно принятым в рамках университетской институции набором формализованных правил взаимодействия, подобно тому, как прописанные в соответствующей памятке «правила пользования пассажирским транспортом» не исчерпывают реализуемого там взаимодействия. Скорее они представляют собой упорядоченные, разделяемые и опознаваемые способы придания тому-что-делается характера того-что-делается.

Таким образом, настоящий анализ будет состоять в *описании* того, *как* учебное занятие делается учебным занятием, а его предметом будут являться *формальные характеристики* осуществляемого участниками учебной коммуникации *порядка взаимодействия*. Слово «формальные» не следует, однако, при этом читать как «не содержательные», «не учитывающие содержание» или «противоположные содержанию». Его упо-

требление не предполагает противопоставление «формы», с которой, как правило, связывается прояснение вопроса «как?», и «содержания», связываемого, обычно, с прояснением вопроса «что?». Неотъемлемой характеристикой любого разговора — от обыденной болтовни о погоде до профессионального обсуждения результатов научных изысканий (как, например, в случае настоящего текста) — является то, что то, *о чем* он сообщает, т. е. каков смысл того или иного сообщения, не отделимо от того, *как* это делается, т. е. процедуры формулирования сообщения, при том что последняя не предполагает — в качестве *обязательного* условия понимания содержания сообщаемого — формулирование высказываний, проясняющих каждый из элементов сообщения[1]. Иными словами, задача описания формальных характеристик осуществляемого участниками учебной коммуникации порядка взаимодействия заключается в формулировании высказываний, описывающих процедуры формулирования участниками учебной коммуникации высказываний как действий, посредством которых организуется и описывается, т. е. наделяется осмысленностью, то, что ими делается. И соответственно в той мере, в какой придание осмысленного содержания тому или иному высказыванию входит в саму процедуру формулирования высказывания, аналитические

[1] Это связано, как указывают Г. Гарфинкель и Х. Сакс, с двумя обстоятельствами. Во-первых, необходимость формулирования прояснений того, что говорится, определяется исключительно практическими целями — при том что осуществление окончательного прояснения того, что говорится, является недостижимой задачей. Например, необходимость формулирования прояснения того, как следует понимать используемый в данном тексте термин «формальные», обусловлена процедурными правилами написания научной статьи, требующими среди прочего предоставления определений употребляемых в качестве ключевых терминов; при этом осуществление окончательного прояснения того, что понимается под термином «формальные», означало бы не только формулирование высказывания, проясняющего термин «формальные», но и формулирование последующих высказываний, каждое из которых проясняло бы термины, которые были использованы при формулировании высказывания, проясняющего термин «формальные», и т. д. Во-вторых, постижение того, что формулируется, обеспечивается «путем вовлечения в практики, создающие *сущностно* контекстный характер формулирования как действия» (*Гарфинкель*, 2003, *120*). Применительно к случаю настоящего текста это, например, означало бы следующее: имея намерение понять, в чем состоит смысл слова «формальные», и не будучи удовлетворен тем определением, которое дано выше, читатель данного текста может набраться терпения и читать текст дальше исходя из того, что по мере прочтения и как итог прочтения данного текста будет достигнута бóльшая определенность в отношении данного термина, проясняющая его смысл достаточным образом и обеспечиваемая самой процедурой чтения.

суждения относительно формальных характеристик формулирования высказываний не могут выстраиваться как «не учитывающие содержание», в противном случае они вообще были бы «бессмысленными». Подчеркивание того, что осуществляемый анализ является анализом *формальных* характеристик коммуникативных действий, указывает, что *содержательные* аспекты рассматриваются не на предмет их референциальной адекватности, истинности, правомерности, полезности, моральной значимости и т. п., а с точки зрения того, как осуществляется сам процесс наделения осмысленностью того, что говорится.

Производство события «учебное занятие» как образовательного феномена

Материалом для анализа послужит аудиозапись учебного занятия от 24 марта 2004 г., проходившего на факультете психологии Европейского гуманитарного университета в рамках курса «Методика преподавания психологии» для студентов 4-го года обучения. На данном занятии студенты работали с текстом З. Фрейда «Заметка о вечном блокноте». Расшифровка аудиозаписи занятия производилась в соответствии с правилами транскрибирования, принятыми в рамках техники анализа разговора[1]. Деление транскрипта на фрагменты осуществлялось последовательно по мере прочтения и анализа и исходя из соображений практической достаточности каждого фрагмента для осуществления последующего его описания[2].

[1] В версии M. Selting, P. Auer, B. Barden, J. Bergmann et al. См.: *Selting*, 1998.

[2] Безусловно, само деление на фрагменты (а также такие элементы аналитической процедуры, как обозначение говорящих «Преп.1», «Преп.2», «Студ.А» и т. д.), являясь действием упорядочивания анализируемого материала, придает тому, что сообщается посредством анализа, первичную определенность в отношении наделения смыслом того, что анализируется. Кроме того, контекстуальное предварение, посредством которого сообщается о месте, времени, институциональной принадлежности участников, а также дается обозначение ситуационных обстоятельств совершаемой деятельности («учебное занятие, на котором студенты работали с текстом…») составляет часть того интерпретативного ресурса, к которому аналитик с необходимостью обращается в ходе совершения всех своих дальнейших аналитических действий и который с неизбежностью используется им в качестве фонового контекстного знания при формулировании, удостоверении и оправдании аналитических заключений *как релевантных либо нерелевантных анализируемой ситуации*.

Фрагмент 000–024

000		((…))
001	**Преп.1**:	<<len>является> (1.2) <<all>текст>
002		(1.5)э=зигмунда фрейда↓ (2.5) э: я надеюсь
003		что:: знакомство с ним (2.0) э:: имело
004		определённые эффекты↓ (1.7) и:: э:: сегодня
005		э::: нам следует э: вот начать работу по
006		(2.0)э:: вот обнаружЕнию этих эффектов↓
007		(1.4) <<p>да,> (1.5) э:: ЧТОто э=между
008		НАми=да, э::=произошлО происХОдит и:
009		произойдЁт ещё и:: <<all>интересно было бы
010		наверно> э::: <<all>приДАть вот этому
011		происходящему некоторое значЕние↓>
012		произвести <<p>вот> определЁнную
013		амплифиКАЦию↓ (.) <<p>да,>э=вот::э
014		поставить=поставить такую ОПтику да,=вот
015		на:: эти происходящие процессы↑ (.) и как
016		то их может быть обозначить↓
017		(3.5)
018		( )
019	**Преп.2**:	<<p>ВСЕМ ли удалось познакомиться с
020		текстом (3.0) всем (.) хорошо> (1.0)
021		<<смеясь>это очень хорошо> (6.0)
022		тогда, может быть э=можно было начать
023		первично с=э:: (1.5) обмена э=какими
024		то (.) впечатлЕниями?

Первое произносимое высказывание (001–016) — это высказывание, которое произносит преподаватель. Оно может быть обозначено как «вступление», «вводное слово», «преамбула» и т. п., короче это то коммуникативное действие, которое позволяет вообще *начать занятие*. Первое высказывание определенным образом задает контекст тому событию коммуникации в целом, которая, как ожидается, должна произойти в дальнейшем. При этом оно относится как к тому, что, вероятно, было сказано преподавателем на прошлом или одном из предыдущих занятий и что состояло в том, чтобы «ознакомиться» с текстом Зигмунда Фрейда («знакомство с ним», 003), — причем означает ли «знакомство» просто «прочтение» или «конспектирование», «реферирование» и тому подобные действия, адекватные соответствующей текущему учебному процессу образовательной практике, остается (пока, по крайней мере) не проясненным, — так и к тому, что будет осуществлено на текущем занятии («сегодня», 004), и что будет состоять в том, что участники данного взаимодействия («мы», 005) должны будут произвести определенные действия, заключающиеся в «работе по обнаружению этих эффектов» (005–006). То есть данное высказывание, произносимое преподавате-

лем 1, производит работу по *установлению* текущего события как события «работы» с текстом, «знакомство» с которым, как ожидается и формулируется, произошло до начала настоящего занятия.

То, как формулируется высказывание, носит достаточно *неопределенный* характер. Тем не менее смысл употребляемых преподавателем 1 слов и выражений — таких, как «определенные эффекты», «что-то произошло», «некоторое значение», «определенную амплификацию», «такую оптику» и т. д. — в дальнейшем (как будет видно ниже) специально не проясняется ни самим преподавателем 1, ни студентами. Другими словами, наблюдаемое далее осуществление последующего хода взаимодействия не требует — каковы бы ни были причины этого — *точного прояснения* значения слов, произнесенных преподавателем 1.

Вторым следует высказывание преподавателя 2 (019–024). Очевиден контраст между первой и второй частями его высказывания, отделенными паузой продолжительностью 6.0 сек. В сравнении со второй частью (022–024), первая часть произносится хотя и тихо, но тем не менее более уверенно, нежели вторая, произносимая более медленно, с небольшими паузами и растяжениями, характерными обычно для ситуации, когда слова подбираются по ходу формулирования. По своей функции первая часть высказывания является *удостоверением в готовности* студентов к занятию (вопрос «ВСЕМ ли удалось познакомиться с текстом (3.0)», 019–020) и *оценкой* этого факта как положительного («всем (.) хорошо», 020)[1]. При этом, произносимое им два раза слово «хорошо» (причем второй раз — «очень хорошо», 021) относится как к тому, что нужно было сделать к настоящему занятию («познакомиться с текстом», 019–020), так и к тому, что будет делаться на текущем занятии («тогда…», 022–024). Имплицитное указание на оценивание, которое будет осуществлено в дальнейшем в отношении совершаемых студентами действий, содержится также и в том, что говорит преподаватель 1: «я надеюсь что:: знакомство с ним (2.0) э:: имело определённые эффекты» (002–004). Первая часть высказывания преподавателя 2 (019–020) контрастирует, кроме того, и с высказыванием преподавателя 1, с характерной для последнего максимизацией неопределенности и условности формулировки («э::

[1] Этот стандартный набор педагогических коммуникативных действий с использованием «правильного» педагогического языка (его наиболее выпуклый вариант каждый, вероятно, может обнаружить, вспомнив опыт своего посещения средней школы: «Все ли готовы к уроку?» — «Молодцы!») воспроизводит привычную ситуацию взаимодействия на учебном занятии, включающую в качестве одного из обязательных компонентов формулирование педагогом вопроса, касающегося готовности учащихся к занятию, и осуществление действия оценивания этой готовности.

ЧТОто э=между НАми=да, э::=произошлО происХОдит», 007–008; «интересно было бы наверно», 009–010; «как то их может быть обозначить», 015–016). Эта же условность обнаруживается и во второй части высказывания преподавателя 2 («может быть э=можно было начать», 022). Данный контраст, по всей видимости, вызывает у говорящего некоторое «неудобство», маскируемое смехом (021), во всяком случае при формулировании второй части высказывания (после паузы продолжительностью 6.0 с) стиль формулирования меняется. Таким образом, в процессе своего говорения преподаватель 2 осуществляет самокорректировку, посредством которой его высказывания приводятся в стилистическое соответствие с высказываниями преподавателя 1.

Фрагмент 025–052

025		(9.5)
026		((покашливание в аудитории))
027	**Студ.Б**:	мне показалось=что::как бы э=в этой
028		статье Фрейд
029		( ])
030	**Преп.1**:	мгм]
031	**Студ.Б**:	( ) интересное сравнение э:::
032		(.) душевного аппарата и: (.)самого
033		вечного блокнота
034		(2.8)
035	**Студ.К**:	мне показалось интересным (.)
036		устройство этого блокнОта
037		((общий смех))
038		( )
039		([ )]
040		[((общий смех))]
041		([ ])
042	**Преп.1**:	[угму=угму угму] (3.0) а
043		что вам (.) э: показалось интересным в
044		языке↑
045	**Студ.Б**:	ну вот что да; э: язык описания другой
046		(не похож на язык в остальных его
047		работах)
048	**Студ.А**:	ни слова о сексуальности
049		((общий смех около 4.5 сек.))
050		(5.5)
051	**Преп.1**:	угму
052		(4.7)

После достаточно продолжительной паузы, длящейся 9.5 с (025), студенты начинают осуществлять действия, состоящие в поочередном высказывании того, что «показалось интересным». Своими действиями они показывают, что произнесенные преподавателем 1 и преподавателем 2

высказывания интерпретируется как *формулирование задания*. При этом задание воспринимается, т. е. понимается и реализуется, именно как задание-по-обмену-впечатлениями, т. е. так, как оно было сформулировано преподавателем 2 («тогда, может быть э=можно было начать первично с=э:: (1.5) обмена э=какими то (.) впечатлЕниями?», 022–024). Своими действиями студенты демонстрируют несколько моментов: во-первых, что они могут сообщить нечто относительно текста Зигмунда Фрейда, следовательно, они (по крайней мере те, кто говорит) «подготовились»; во-вторых, что, следовательно, задание, которое было дано к текущему занятию, выполнено; в-третьих, что задание выполнено именно так, как оно сформулировано преподавателем 1, а именно в форме «знакомства», в чем бы ни заключалось последнее; в-четвертых, что смысл задания к текущему занятию («знакомство») и на текущем занятии («обмен впечатлениями») «понятен», «приемлем» и не требует прояснений; в-пятых, что они могут сообщить нечто не только относительно данного текста Зигмунда Фрейда, но и относительно других текстов Зигмунда Фрейда — демонстрируя тем самым свою осведомленность; в-шестых, что они могут это делать компетентным образом, в частности, проводя сравнения (045–047) и выражая свое отношение к текстам Зигмунда Фрейда посредством «иронических» замечаний (048–049). Другими словами, при помощи своих действий студенты осуществляют демонстрацию «выполнения задания».

В рассматриваемом фрагменте можно, однако, видеть, что высказывания студентов носят достаточно «сдержанный» характер, на что указывает как длина реплик (короткие высказывания), так и число высказывающихся (фактически о своих впечатлениях сообщает лишь два студента — студентка Б и студентка К; слова студентки А «ни слова о сексуальности» (048) являются в значительной степени реакцией на предыдущее высказывание студентки Б), а также длинная пауза вначале (9.5 с, 025) и громкость, с которой произносятся высказывания — вследствие того, что высказывания произносились достаточно тихо, часть сказанного оказалось не возможно транскрибировать. Можно также наблюдать, как преподаватель 1 периодически поддерживает осуществляемые действия, говоря «угму», что, по всей видимости, должно стимулировать высказывающихся, но тем не менее практически не имеет желаемого эффекта. Особенно показательны в этом смысле строчки 042–044 и 050–052. В первом случае преподаватель 1 произносит несколько раз «угму» по ходу говорения студентки К, которое завершается одновременно с последним «угму» наступлением паузы (3.0 с, 042), после чего преподаватель 1 задает вопрос, формулируемый как вопрос на уточнение (042–044). Во втором случае

«угму», произносимое после паузы в 5.5 с (050), сменяется практически такой же по продолжительности паузой (4.7 с, 052)[1], и следующее далее действие (см. 053) — это еще один вопрос преподавателя 1 на уточнение. Уточняющие вопросы преподавателя 1 выполняют таким образом, как и «угму», функцию поддержания взаимодействия.

Пауза вначале данного отрывка (9.5 с, 025) достаточно любопытна с точки зрения структурной организации взаимодействия. Прежде всего она указывает на момент ожидания определенных действий — учитывая сформулированное перед этим задание. И это ожидание относится не только к преподавателям, сформулировавшим задание, но и к студентам, для которых данная ситуация — это не просто ситуация *ответа*, в которой учитывается возможная вероятность оценивания дальнейших действий, но ситуация ответа как совершения *первого* действия, где само осуществление действия связано с выбором — как в плане того, *как* будет совершено это первое действие, так в плане того, *кем* оно будет сделано. Это достаточно стандартная ситуация, знакомая многим по опыту преподавательской деятельности или во всяком случае по опыту собственного обучения. При наличии у преподавателя достаточной выдержки его терпение вознаграждается в конце концов ответом того или иного студента[2]. Как правило, им оказывается так называемый «активный» студент[3]. Собственно, на «активных» и делается, большей частью, основная ставка в ходе общего делания события «учебное занятие»[4] (*как* преподавателями, *так и* остальными студентами). И как будет видно далее, главным образом именно эти три студента, которые в рассматриваемом фрагменте высказывают свои впечатления, и будут высказываться на протяжении всего последующего хода взаимодействия.

---

[1] Фактически это одна пауза, длящаяся более 10 с, во время которой преподаватель и произносит свое «угму».

[2] Эта игра может принимать и другие формы, например, преподаватель может стимулировать ответ посредством персонального обращения к одному из студентов, посредством дополнительного вопроса или вообще не создавая ситуацию «добровольного самоопределения».

[3] Деление студентов на «активных» и «пассивных» — вообще, одно из наиболее излюбленных действий, осуществляемых преподавателями в ходе оправдания ими того, что происходит на занятиях.

[4] Это не значит, конечно, что исключительно благодаря действиям «активных» студентов совершается то, что совершается (как бы оно не обозначалось на педагогическом языке: «дискуссия», «семинар», «коллоквиум» и т. д.). Каждый из участников взаимодействия вносит, разумеется, свой вклад в происходящее, в частности, именно на фоне молчания «пассивной» части студентов обретают свою особую значимость действия тех, кто проявляет «активность».

Фрагмент 053–088

053 **Преп.1**: то есть правильно ли я понимаю что::
054 вот вы фиксируете (3.6) эм:: (.) вот
055 некоторое несовпаДЕНИЕ=да? образов вот
056 того который сформировался у вас при
057 чтении ИНЫХ [текстов фрейда] да?
058 **Студ-ты**: [да]
059 **Преп.1**: и: вот того ОБраза который (.) э:: у
060 ВАС возник (.) да,
061 **Студ-ты**:угу
062 **Преп.1**: вот при:: отношении теперь вот с Этой
063 работой↓
064 **Студ-ты**:[да]
065 **Преп.1**: [да,] то=есть какой-то другой отвЕт
066 нарисовался да,
067 **Студ-ты**:угу
068 **Преп.1**: и он не совпадАЛ [да,]
069 **Студ-ты**: [угу]
070 **Преп.1**: ага <<all>и это вы относите к
071 особенностям конструкции ТЕкста>=ну
072 или там аня говорит (.) что::
073 <<all>пытается такое делать ещё
074 содержательное дополнение↓ и=говорит>
075 (.) что этот фрейд <<начиная
076 смеяться>менее сексуален да, чем тот
077 который ((смеется около 2.8 сек.))
078 [был ран=ранее>]
079 **Студ-ты**:[((смеются))]
080 **Преп.1**: угму угму
081 **Преп.2**: стареет (1.2) ТЕкст то ведь (1.0)один
082 из последних
083 **Преп.1**: даа да=да мо=можно это да (.)э
084 приписать его этим да возрастным
085 <<смеясь>изменениям> (5.5) теперь его
086 память начинает мучить да=он
087 вспоминает [((смеется около 3.0 с.))
088 **Студ-ты**: [((смеются))

Преподаватель 1 формулирует свое высказывание как уточнение (053–078). При этом то, что имеет форму уточнения, функционально является *регуляцией* хода текущего взаимодействия.

Во-первых, фраза «то есть правильно ли я понимаю» (053) произносится не столько для *проверки того, действительно ли преподаватель 1 правильно понимает* сказанное студентами, сколько для совершения *сле-*

дующего действия в разговоре, которое обусловлено *предыдущим* ходом взаимодействия, прежде всего паузами продолжительностью 5.5 с и 4.7 с (050 и 052), рассматриваемыми как «сигнал» о том, что «впечатления» высказаны. При этом данное действие презентируется говорящим и рассматривается остальными участниками не просто как *некоторое следующее* действие, а как *следующее действие, внутренне обусловленное «естественным» протеканием взаимодействия*. Посредством данного действия говорящий обращается к тому, что было сказано, используя это в качестве ресурса для формулирования *обобщения* того, что было сказано. Кроме того, он показывает, что ироническое замечание, высказанное ранее студенткой А («ни слова о сексуальности», 048–049) в отношении текстов Зигмунда Фрейда, *разделяется*[1] им (072–078), а также что он тоже готов осуществлять и осуществляет действие, которое может быть обозначено как «шутка», «острота» и т. п. (081–087). Посредством шутки достигается уменьшение дистанции, во-первых, в отношении объекта шутки, во-вторых, между тем, кто производит шутку, и остальными участниками взаимодействия[2]. Эффект, достигаемый с помощью данного действия, т. е. эффект шутки (студенты демонстрируют свою реакцию посредством смеха: 079, 088), обеспечивается, в частности, благодаря определенной языковой игре на различии между словарем разговорного и научного языка («фиксируете несовпадение», 054–055; «особенности конструкции текста», 071; «содержательное дополнение», 074 в противоположность «ответ нарисовался», 065–066; «стареет», 081; «память начинает мучить», 086), а также благодаря создаваемому с помощью осуществляемых высказываний (в том числе посредством высказывания преподавателя 2: 081–082) отношению между знанием, относящимся к нашему привычному пониманию некоторых вещей повседневной жизни, структурируемых как «факты» повседневной жизни (в данном случае: с возрастом такие темы, как «сексуальность», становятся менее значимы), и знанием, касающимся некоторых вещей из области научного теоретизирования (в данном случае: ранние работы Зигмунда Фрейда были по-

[1] Слово «разделяется» следует читать здесь не как указание на «искреннее убеждение» относительно того, что — по мнению преподавателя и других участников настоящего взаимодействия — именно таким образом должно относиться и оценивать научные произведения Зигмунда Фрейда, а как указание на то, что *то, каким образом* высказывается отношение к текстам Зигмунда Фрейда *в данном случае, приемлемо, достаточно и адекватно наличным целям взаимодействия, с учетом специфики настоящего взаимодействия и в рамках данного контекста взаимодействия*.

[2] В том случае, разумеется, если шутка имеет успех.

священы исследованию «сексуальности», поздние, как выясняется, — исследованию «памяти»).

Во-вторых, посредством своего высказывания преподаватель 1 совершает смещение предмета разговора: предметом разговора становится то, что было сказано до сих пор в смысле «коммуникативных действий, совершенных некоторыми участниками взаимодействия при высказывании ими своих впечатлений, возникших вследствие ознакомления с данным текстом и иными текстами Зигмунда Фрейда». Тем самым преподаватель 1 формулирует свои высказывания как *описание действий*, совершаемых участниками настоящего взаимодействия.

Фрагмент 089–145

089		(3.8)
090	**Преп.1**:	<<p>да=да=да> (.)ну=интеРЕсно↑
091		а=ещё=а=ещё какие
092		наблюдения=обнаружения (3.8) вот ксения
093		э:: говорит о (.) такой э:: таком
094		техНИческом интересе да, (.) вот;
095		кото=который у неё возник да,
096		((смеется)) при знакомстве с этой
097		работой
098		(4.0)
099	**Студ.К**:	мне кажется это была такая (.)
100		техническая новИнка <<смеясь>что ли> в
101		то врЕмя↓ которая натолкнула фрейда на
102		[вот] (.)
103	**Преп.1**:	[угу]
104	**Студ.К**:	создание каких то ассоциАций↓=
105	**Преп.1**:	<<all>=да=ну то есть [он↑>]
106	**Студ.К**:	[<<f>появилась>]
107		в проДАЖЕ↑ такая [вещь] (.) игрУшка
108	**Преп.1**:	[АГА]
109	**Студ.К**:	вот. и? (2.0) у меня такие
110		ассоциации↓=
111	**Преп.1**:	=ну↑ ну↑=то есть он использует такую
112		техническую меТАфору↓ да,=вот=мы=могли
113		бы так сказать да,=вот (1.6)э:э::
114		вот=появилось нОвое техническое
115		устРОЙство↑=да? оно=а:::
116		<<all>НЕСОМНЕНно полезно↓> там=из
117		каких то самых разных соображений-
118		э:да, <<all>ну по крайней мере можно
119		сказать бумагу экономит↓> да?=вот;
120		но::но=но фрЕЙд в каком то другом
121		КАчестве эту метафору использует=да,
122		(.) вот↓ (.) то есть какие то новые=то
123		есть ну наверно было бы неверно думать

124		о том что фрейд РАнее не использовал
125		технических метафор↓ (.) да? (.)
126		наверное (.) э:: определённая вот
127		э:э:: эм:: <<all>техническая
128		метафорика> вот компрессИрование↓
129		сублимАция↓ да? котЁл да? и прочие
130		другие э:вот
131	**Преп.2**:	физические
132	**Преп.1**:	фиЗИческие аналогии и метафоры им
133		исПОЛЬзовались↓ да?=вот н=несомненно;
134		в=в=Этом смысле он э:: =ну в ЭТОМ
135		отношении↑ он врят=ли какую то сильную
136		инноВАцию делает да? (1.0) во:т но::
137		но=но тем не менее какое то её
138		использование да? здесь достаточно
139		любопытно↓ да, пока может быть не
140		очень ясно КАКОЕ↑ да? но вот
141		интуитивно кажется (.) что=вот он её
142		здесь как то НЕ ТАК применяет↓
143		(4.5)
144	**Преп.1**:	да? ил=или я неверно вас понял↑ (3.7)
145		((смеется))

После паузы продолжительностью 3.8 с преподаватель 1 предлагает продолжить высказывать «впечатления» (090–092). Обращает на себя внимание быстрота, с которой произносятся слова. Здесь, с одной стороны, придается завершенность предыдущей серии высказываний («<<p>да=да=да> (.)ну=интеРЕсно↑», 090), с другой стороны, возвращается актуальность задания по «обмену впечатлениями» («а=ещё=а=ещё какие наблюдения=обнаружения», 091–092). Хотя на завершенность указывает уже пауза длительностью 3.8 с (089), преподаватель 1 вербализует это, показывая тем самым, что *действительно* можно и/или нужно оставить развитие предыдущей темы и вернуться к сформулированной вначале задаче. Далее следует пауза (3.8 с, 092), после которой преподаватель 1 обращается к уже высказанному студенткой Ксенией «впечатлению» (092–097). Во-первых, пауза рассматривается как указание на то, что высказывания новых «обнаружений» со стороны остальных, не высказавших свои «впечатления» студентов очевидно не последуют. В связи с чем, во-вторых, упоминание преподавателем 1 высказанного студенткой Ксенией «впечатления» делается как то, что позволит продолжить взаимодействие посредством новых высказываний — со стороны еще не высказывавшихся студентов и/или со стороны студентки Ксении и/или со стороны других уже высказавшихся студентов. Таким образом, высказывание преподавателя 1 формулируется как результат рассмотрения серии предыдущих высказываний участников взаимодействия в ка-

честве указывающих на вероятную завершенность «первичного обмена впечатлениями» и является способом продолжения взаимодействия посредством дальнейшей тематизации уже высказанных «впечатлений».

Следующее высказывание принадлежит студентке К, в котором она сообщает о своих «ассоциациях» (099–104 и 106–110). Прежде всего студентка К произносит свое высказывание не сразу, а после паузы (4.0 с, 098), т. е. после того, как становится ясно, что высказываний со стороны других участников взаимодействия не последует, но которые могли бы ожидаться, поскольку фраза преподавателя 1 («а=ещё=а=ещё какие наблюдения=обнаружения», 091–092) обращена ко всем. Отсутствие высказываний со стороны других студентов и упоминание ее имени (092) рассматриваются студенткой К как сигнализирующие о необходимости высказаться. Таким образом, высказывание преподавателя 1 (092–097) рассматривается студенткой К: а) как вероятно обращенное к ней; б) как требующее пояснения, уточнения, комментария и т. п. того, что было высказано ею ранее и что преподаватель 1 именует как «технический интерес» (094); в) как связанное с ожиданием новых «наблюдений-обнаружений». Слова преподавателя 1 «вот ксения э:: говорит о… таком техНИческом интересе» (092–094) интерпретируются, следовательно, как *вопрос*: «Что имеет в виду студентка Ксения, когда говорит об интересе к описанному в статье техническому устройству, и что еще она может сообщить в связи с этим?».

Высказывания, которые делаются далее преподавателем 1 (105, 111–130, 132–142), обнаруживают следующее:

1) высказывание студентки К используется преподавателем 1 в качестве «повода» для сообщения того, что презентируется им как «пояснение» сказанного студенткой К («ну то есть…», 105 и 111);

2) быстрота, с которой делается первое высказывание (105); наложение на слова студентки К (104–106), продолжающей говорить; отсутствие «естественно ожидаемой» паузы между словами преподавателя 1 и последними словами студентки К, т. е. паузы, обычно делаемой, когда заканчивает говорить один участник и начинает говорить следующий (104–105, 110–111), — другими словами, преподаватель 1 не дожидается момента, когда студентка К закончит говорить, чтобы «пояснить» то, что она сказала;

3) высказывания преподавателя 1, презентируемые как «пояснение», презентируются так же как то, что должно указать на «понимание»: а) того, что было сказано студенткой К; б) того, что не было сказано студенткой К, но могло быть сказано или имелось в виду («да? ил=или я неверно вас понял»», 144);

4) демонстрация «понимания» позволяет сообщать как то, что имелось в виду и могло быть сказано студенткой К, продолжай она говорить, так и равным образом то, что не имелось в виду и не было бы сказано;

5) высказываемое в качестве «пояснения» сказанного студенткой К включает в себя также сообщение того, что указывает на «еще одно наблюдение-обнаружение» и что вводится с помощью союза «но» (120, 136–137, 140);

6) то, что сообщается как «еще одно наблюдение-обнаружение», демонстрирует компетентность преподавателя не только как хорошо знакомого с текстами Зигмунда Фрейда и способом его письма (123–136), но и как способного улавливать и проводить тонкие различия между деталями его способа письма (120–122, 137–142);

7) сообщаемое «наблюдение-обнаружение» относительно различия в «использовании Фрейдом метафоры» сообщается как то, что имелось в виду в высказывании студентки К;

8) указание на различие в «использовании Фрейдом метафоры» сообщается как «достаточно любопытное» и «пока не очень ясное» (138–140), т. е. как требующее дальнейших тематизаций;

9) сообщаемое «наблюдение-обнаружение» показывает, какого рода «наблюдения-обнаружения» *ожидаются*, а следовательно;

10) сообщаемое «наблюдение-обнаружение», следовательно, также показывает, в чем — среди прочего — может заключаться «работа по обнаружению эффектов знакомства с текстом Зигмунда Фрейда» на текущем занятии, иными словами, что будет составлять «задание» данного занятия.

Таким образом, то, что формулируется как «пояснение», имеет своей функцией указание на то, что *ожидается в качестве желаемых* на данном занятии коммуникативных действий.

Фрагмент 146–199

146	**Студ.К**:	( ) <<смеясь>по мойму проще↓> что
147		появилась (.) как бы <<rall>новИнка
148		такая техническая↓>
149	**Преп.1**:	угу
150	**Студ.К**:	и Он (.) э: начал встраивать её в свою
151		систему↓
152	**Преп.1**:	угу
153	**Студ.К**:	<<f>но МНЕ кажется=что::=э:> (1.0) до
154		какого определённого=до какого то
155		определённого момента=э: эта (.) НУ:
156		(.) ВЕРно была использована эта
157		метафора скажем так но (.) дАлее

158		говоря про долговременную пАмять ( )
159		там в этом блокноте=НУ после того как
160		отлепИл↑ (.) ((смеется)) там
161		информация остаЁтся но когда ты
162		напишешь что то нОвое она уже
163		стирается навсегда (.)
164		[(я не могу (.) тогда)
165	**Студ.Б**:	[( ) она- остаЁтся- на- глубоком-
166		уровне- внутреннего- слоя-
167		([ )
168	**Студ.К**:	[я пониМАЮ; да.
169	**Студ.Б**:	[(можно с него всё прочитать)
170		([ )
171	**Студ.К**:	[ну я понимаю; но вот как бы
172		(2.0)<<смеясь>ну хорошо> (.)
173		с (полЯми↑) там что то,
174	**Студ.Б**:	ДА:: там два листика ( ) один листик
175	**Студ.Е**:	ну я не знаю
176	**Студ.Д**:	(но если они друг к другу будут
177		направлены) то их сложно читать=
178	**Студ.К**:	=ДА: мне тоже кажется [ТУТ мне
179		кажется=что ( ) ну первоначальн(о)↓=
180	**Студ.Б**:	=можно предположить что если что то
181		такое эмоциональное как бы (сильное
182		какое то) воспоминание которое
183		остаётся БОлее ([ )
184	**Студ.К**:	[((смеется))
185	**Студ.Б**:	[( )
186		( )
187	**Студ.А**:	( ) то есть в одну стор=
188		однонапрАв=да. в одну сторону
189		<<р>этой [поверхности> ( )
190	**Студ.К**:	[внутреннее различение=
191	**Студ.Б**:	=у него есть ещё одна метафора там как
192		бессознательное протягивает руки (.)
193	**Студ-ты**:	((громко смеются))
194	**Преп.1**:	[((смеется))
195	**Студ-ты**:	[( )
196	**Студ.Х**:	<<all>щупальцы>
197	**Студ.У**:	<<all>щупальцы>
198	**Студ-ты**:	((смеются))
199	**Преп.1**:	угу (.) угу

Студентка К формулирует свое высказывание как ответ на прямой вопрос преподавателя 1 («да? ил=или я неверно вас понял↑», 144). При этом она показывает (146–148), что сказанное преподавателем 1 «не соответствует» тому, что было сказано и/или имелось в виду ею самой (<<смеясь>по мойму проще↓>, 146). Смех и понижение интонации позволяют «сгладить» возникшее «недоразумение», поскольку выясняется,

что студентка К не может «оправдать» ожиданий преподавателя 1. При этом как сам вопрос, так и смех преподавателя 1 позволяют студентке К указать на «неадекватность» поспешно осуществленного преподавателем 1 «пояснения» ее высказывания. Признавая, что не может «оправдать» ожиданий преподавателя 1 (поскольку сказанное ей «проще»), студентка К демонстрирует тем самым свою «объективность», но также косвенно указывает, что презентированное преподавателем 1 в качестве «пояснения» таковым не является. «Пояснение» оказывается определенной коммуникативной техникой, которую преподаватель 1 использует и эффект которой распознается благодаря дальнейшему ходу взаимодействия. То, что «пояснение» оказывается «пояснением того, что не было сказано», выявляется — в том числе и для самого преподавателя — *впоследствии*, во-первых, тем, что само «пояснение» заканчивается наступлением паузы, длящейся 4.5 с (143), т. е. студентка К отвечает на него молчанием, после чего преподаватель 1 задает прямой вопрос «да? ил=или я неверно вас понял↑» (144), показывая тем самым, что сказанное им — не просто подытоживающий слова студентки К комментарий, а «тема для обсуждения», и что именно такие действия, как «обсуждение данной темы» *ожидаются* преподавателем; во-вторых, тем, что после прямого вопроса преподавателя 1 вновь наступает пауза, длящаяся 3.7 с (144), после которой преподаватель 1 начинает смеяться, признавая тем самым, что его действия не имеют *ожидаемого* эффекта; в-третьих, в самом ответе студентки А.

Студентка К демонстрирует не только «объективность», но и «скромность»: она показывает, что не может «приписывать» себе «завышенную» оценку своих действий, что преподаватель «переоценил» ее способности. При этом оказывается, что она не только менее компетентна, чем преподаватель, но и менее компетентна, чем это могло бы ожидаться преподавателем. Вместе с тем дальнейшие высказывания (153–164) студентки К совершаются как действия, «восстанавливающие» оказавшуюся под сомнением компетентность. Во-первых, в ходе своего последующего говорения она использует сказанное преподавателем 1, обращаясь к тому, что в «пояснении» к ее высказыванию было именовано преподавателем 1 как «использование Фрейдом метафоры» (111–112), и тем самым косвенно подтверждая, что сообщенное преподавателем 1 «наблюдение-обнаружение» относительно различия в «использовании Фрейдом метафоры», выступающее в качестве того, что имелось в виду в высказывании студентки К, *действительно* имелось в виду в высказывании студентки К. Во-вторых, то, что сообщается студенткой К относительно использования Фрейдом метафоры, включает в себя *оценку* адекватности

использования Фрейдом метафоры (153–157) и *обоснование* данной оценки (159–163). Студентка К так же подчеркивает, что то, что она говорит, является ее личной точки зрения («но МНЕ кажется=что», 153). Формулирование высказывания в форме «личной точки зрения» позволяет демонстрировать способность осуществлять оценочные суждения как свидетельство самостоятельных размышлений над прочитанным. Акцент на «МНЕ кажется» согласуется, кроме того, со сформулированной вначале (и поддерживаемой далее) задачей сообщения «впечатлений» — последние могут быть только «личными». Тем самым демонстрируется момент совершения работы по выполнению «задания на текущем занятии», осуществляемой при этом с учетом сказанного впоследствии — того, что было сформулировано преподавателем 1 в его «пояснении» (138–140) как «тематизация» «достаточно любопытного», но «пока не очень ясного» использования Фрейдом метафоры. Эффектом сделанного преподавателем «пояснения» оказывается таким образом спецификация задания как задания-по-обмену-впечатлениями-тематизирующими-способ-использования-Фрейдом-метафоры.

Студентка Б продолжает работу по «прояснению использования Фрейдом метафоры», показывая в ходе и посредством своего говорения, что то, что говорится студенткой К, нуждается в «корректировке» (165–167). При этом то, *как* студентка Б произносит свое высказывание (одновременно со студенткой К, т. е. фактически прерывая ее, с неизменяющейся интонацией, отсутствием пауз, обрывов и т. п., 165–167, а также с усиленным выделением слова «ДА::», 174), должно продемонстрировать: а) она уверена в правильности, верности, истинности и т. п. того, что ей говорится; б) то, что ей говорится, не является только сообщением ее «личного мнения», а правильно, верно, истинно и т. п. и с точки зрения самого автора текста Зигмунда Фрейда, а, следовательно, то, что говорится студенткой Б, может рассматриваться ею, студенткой К и другими участниками взаимодействия в качестве основания для пересмотра студенткой К своей версии интерпретации использования Фрейдом метафоры (168–174). Таким образом, студентка Б демонстрирует, что в отношении темы актуального момента взаимодействия она более компетентна, чем студентка К (эффективность данной демонстрации наиболее заметна в строке 175, где студентка К почти готова отказаться от своего утверждения: «ну я не знаю»).

Кроме того, ход осуществляемого взаимодействия так же обнаруживает, что каждое предыдущее действие учитывается при совершении последующих, а именно:

1) студентка К учитывает: а) высказывания студентки Б как то, что может быть рассмотрено в качестве опровержения ее версии интерпретации («ну я понимаю; но вот как бы (2.0)<<смеясь>ну хорошо> (.) с (полЯми↑) там что то,», 171–173); б) высказывания студентки Д (176–177) как то, что может быть рассмотрено в качестве подтверждения ее версии интерпретации («ДА: мне тоже кажется», 178);

2) студентка Б учитывает: а) высказывания студентки Д (176–177) и студентки К (178–179) как указание на то, что ее высказывания требуют дополнительной «аргументации», что осуществляется ею посредством включения в свою речь «примера» («можно предположить что если что то такое эмоциональное как бы (сильное какое то) воспоминание…», 180–183); б) смех студентки К (184), а также высказывания студентки А (187–189) и студентки К (190) как то, что может указывать на «неуспешность» ее «аргументации», которую, следовательно, лучше прекратить, что делается посредством введения нового тематического элемента («у него есть ещё одна метафора там как бессознательное протягивает руки», 191–192) и, как можно видеть, имеет успех: внимание (а также смех) участвующих переносятся на язык Фрейда.

Фрагмент 200–258

200		(11.0)
201	**Преп.2**:	да=но вот здесь же (есть)
202		огранИченность при этом он не
203		указывает что:: сравнение э:: в каком
204		то: э:=в какой то мере э: где то э:
205		как бы вот останавливается. потому что
206		э: в сравнении с:: психическим
207		аппарАтом↑ да,=то есть он же память в
208		принципе приравнивает вобщЕ↑ вот к:
209		(.) психике. (.) ну по крайней мере
210		вот (эту идею) можно прочитать. вот
211		такую тенденцию↓ то есть он говорит
212		что психическая=э:: (1.0) психическая
213		память э:: (.) устроена гораздо
214		сложнее↑ чем вот этот механический
215		прибор (3.5) то есть это метафора
216		которая позволяет э: вот ему (.) э: с
217		помощью такого своеобразного
218		метафорического (.) языкА↑ с помощью
219		графических метАфор↑ а:=вот что то
220		описАть↑ но понятно что всё это
221		конечно очень упрощённо и фрейд сам
222		(1.0) на это указывает
223		(12.0)
224	**Студ.А**:	но: (.) вот мне показалось

225		стРАННым=что: (1.0) мне кажется что
226		эта метафора она избыточна потому что
227		(.) э представление о том КАК
228		функционирует память(.) а у фрейда (.)
229		априОРно (.) то есть ДО того как он
230		начинает сравнивать этот блокнот (.)
231		он говорит о том что (.) имеется
232		множество средств (1.0) способов (1.8)
233		<<p>нет не так> что есть какие то
234		средства которые (.) э:: помагАют (.)
235		усилить свои зРИтельные или аудиАльные
236		ощущения и они (.) как бы (интегрированы
237		(.) э изначально в физиологическую)
238		систему↓ (.) а для: ПАмяти такой нЕТу↑
239		а вот теперь появился блокНОТ↑ то есть
240		этот э: (1.0) это производит
241		впечатление рекламы блокНОТА↑ а не
242		описания памяти то есть о памяти он
243		уже как бы имеет вполне четкое
244		представЛЕНие и вот эта вот метафора
245		она как бы ничего не добавЛЯет↓ (2.0)
246		то есть=он (.) МНЕ так показалось что
247		он СКОРЕЕ описывает блокНОТ↑ по
248		сравнению с памятью↓ <<p>нежели
249		наоборот> (2.0) ( )
250	**Преп.1**:	угму (1.9) <<all>нет=нет> э:: счас (.)
251		мы же: не: обсужДАем насколько да вот
252		и у нас нет критЕрия да, говорить о
253		том=что какие высказывания там Истинны
254		ПРАвильны или как то еще мы просто
255		говорим=ТО что РОЖДАется↑ мы вот об
256		эт=мы вот об ЭТом говорим сейчас↓ да?
257		а::: стАтус их н=не=неопределЁн и
258		определить пока довольно сложно

Высказывания преподавателя 2 (201–222) обнаруживают следующее:

1) то, что говорится, говорится относительно не какого-либо конкретного высказывания конкретного студента, а относительно последней серии всех высказываний, совершенных студентами К, Б, Е, Д, Х, У, т. е. высказывания формулируются в форме «обобщения», а также как «возражение» сказанному студентами («да=но вот здесь же», 201);

2) в последующих фразах и с их помощью уточняется, в чем состоит «возражение», формулируемое: а) как указывающее на более «глубокое», более «внимательное», более «точное», иными словами, более «компетентное» прочтение текста Зигмунда Фрейда, нежели прочтение, продемонстрированное перед этим студентами (207–211, 220–222); б) как то, на что указывается в самом тексте («то есть он говорит», 211; «фрейд

сам…на это указывает», 221–222); в) как самоочевидный факт («но понятно», 220; «конечно», 221);

3) тем самым указывается на: а) «непроблематичность» продемонстрированного студентами способа «прояснения» использования Фрейдом метафоры, формулируемого преподавателем 2 как прояснение «сравнения» (203); б) «проблематичность» способа использования Фрейдом метафоры, формулируемого как прояснение «описания» (216–220); в) все еще, следовательно, остающуюся актуальной задачу выполнения «задания по тематизации» по-прежнему «достаточно любопытного», но «пока не очень ясного» способа использования Фрейдом метафоры, формулируемого как «такой своеобразный метафорический язык описания».

В ходе своего говорения студентка А указывает, что сказанное ею далее будет сказано как «возражение» («но:», с. 224), выстраиваемое в дальнейшем как: а) «обнаружение» «странности» («вот мне показалось стРАННым=что:», 224–225); б) «прояснение» того, в чем состоит «обнаруженная странность» («мне кажется что эта метафора она избыточна», 225–226); в) «обоснование» того, в чем состоит «обнаруженная странность» («потому что» и далее, 226–239). В процессе «обоснования» осуществляется непрерывное уточнение того, что говорится («то есть ДО того как…», 229; «нет не так…», 233; «то есть о памяти он…», 242; «то есть=он…», 246), а также переформулирование и повторное утверждение того, в чем состоит обнаруженная «странность» («эта метафора она избыточна», 226; «это производит впечатление рекламы блокНОТА↑», 240–241; «и вот эта вот метафора она как бы ничего не добавЛЯет↓», 244–245; «он СКОРЕЕ описывает блокНОТ↑ по сравнению с памятью↓», 247–248). Кроме того, при формулировании опровергающих высказываний используется то, что было сказано преподавателем 2, в частности высказывание «это метафора…которая позволяет а:=вот что то описАть↑» (215–220) опровергается высказыванием «это производит впечатление рекламы блокНОТА↑ а не описания памяти» (240–242).

Таким образом, «обнаружение» *производится и оформляется в рамках и благодаря внутренним обстоятельствам осуществляемого в данный момент взаимодействия.* То, что презентируется как «обнаруженное впечатление», является достижением *актуального* коммуникативного обмена.

Студентка А также подчеркивает «личный» аспект того, что говорится («вот мне показалось», 224; «МНЕ так показалось», 246). Она демонстрирует, что ее высказывания не совпадают ни с тем, что говорится автором текста (Фрейдом), ни с тем, что было сказано преподавателем 2, ни с тем, что было сказано ранее другими студентами. Утверждаемое ею

формулируется как «объективный факт» («это производит впечатление», 240–241), при этом слова «как бы» (243, 245) и «СКОРЕЕ» (247) должны подчеркнуть неочевидность данного факта: утверждаемое студенткой А формулируется как основанное на том, о чем прямо не говорится в тексте, но что имплицитно в нем содержится и может быть обнаружено. Таким образом, демонстрируется не только «критичность», но и умение формулировать «оригинальные» и «проницательные» высказывания. Кроме того, с помощью высказываемого возражения ставится под сомнение претензия преподавателя 2 на более «компетентное» прочтение текста Фрейда и — косвенным образом — сформулированная преподавателями задача как тематизация «достаточно любопытного» способа использования Фрейдом метафоры.

Следующие далее высказывания преподавателя 1 показывают, что сказанное перед этим рассматривается им как то, что требует совершения действия по формулированию *описания того, что делается в актуальный момент* взаимодействия («счас (.) мы же: не: обсуждДАем», 250–251). Описание формулируется как описание, разделяемое всеми участниками взаимодействия, как то, что делаем все «мы» здесь присутствующие в данный момент, где то, что «делается нами в данный момент», необходимо рассматривать как «объективно» осуществляемое «просто говорение того, что рождается» (254–255), а не как-либо иначе. Тем самым момент актуального взаимодействия рассматривается как момент, который может быть проинтерпретирован участниками взаимодействия иным образом, а именно как ситуация производства высказываний, *оцениваемых* на предмет их «истинности» и «правильности», но который не следует интерпретировать подобным образом («нет=нет…», 250–254). Таким образом, посредством данных высказываний преподаватель 1 *устанавливает актуальное определение ситуации взаимодействия*, используя для этого *описание того, что делается* участниками настоящего взаимодействия и *что не делается*. И именно данное действие рассматривается в качестве *релевантного* настоящему моменту.

Фрагмент 059–335

259		(8.7)
260	**Студ.А**:	(только вот) а:: только чтО было
261		сказано что как будто бы этот блокНОт
262		он помогает нам понЯть↓ (.) как
263		функционирует психическая память↓
264		(1.1) но: (.) на САмом деле НЕ
265		помогает потому что это понимание↑ как
266		мне показалось уже существует
267		изначально↓

Преп.1: у: фРЕЙда?
(1.5)
Студ.А: <<pp>да>
Преп.1: угму и:: э:=э::=вот: когда вы говорите
об изБЫточности да,=
Студ.А: =ну у него как будто уже ЕСТЬ
этот ЗАмысел↑ и он просто подыскивает
иДЕю (.) но никак не:: ну НОвых
смыслов не появляется↓
Преп.1: <<all>ну=по крайней мере пока=пока> вы
их не видите да? во:т и: (.) но=но но
вот если э:: вот эту тему мне кажется
избыточности () вот=э:: ДЕРЖАть да?
(.) вот↓ она э:: м=может быть увидена
и::=э: как мне кажется опять же вот
сЛЕдующим образом↓ (.) э: в каком то
смысле вся культУра↑ может быть=быть
понята как избыточность↓ (.) да?
и:::=э:=э:=э: <<all>постоянно что то
происходит выраб=появляются новые
предметы=смыслы=формы> (.) да? и
онИ=э:: образУют (.) всегДА ну=БОльше
чем необходимо узко утилитАрно↓ (1.5)
да,=но образуют реСУРС. (1.3) нашего
пониМАния сужДЕния ДЕЙствия- да?=и::
мОгут обогаЩАТЬ его↓ да? э: открывать
новые возможности↓ для; нас; мОгут э::
ну: быть э:=э напримЕр а:=абСУРдными↓
(1.0) да, и::=м: действительно↓ э:: в
узко утилитарном смысле да, вот↓
э:::=э:: иррациоНАЛЬНЫми↑ (1.2) да?=то
есть мы=мы::=эн:: мы и ТАК имеем
например там (1.1) хороший компьЮтер↓
зачем? нам да, ЛУЧше? (3.2) <<pp>вот;>
(.) вроде бы н=наши заДАчи=которые мы
решаем↑ не требуют ДА? вот=ну: (1.0) и
тогда мы вот успокаиваемся на том что
имеем↓ <<pp>да,>
Студ.А: ( )
Преп.1: <<all>нет=нет нет=э: я счас=я счас
вот просто> э::::=э:: вот вставить
э=ввести тем=благодаря вам↑
пытаюсь=вот обратить внимАние на как
мне кажется очень важную тему↓
вот=э::=э:: вот этого реСУрса↓ к
которому психология апеллирует и:=и
которому она себя может адресовать↓
(1.3) да, (.) и вот мы постоянно имеем
вот это вот э:: э:: момент
символического перепроизводства↓ (2.0)
да?=вот а сегодня это все в большей и

319	большей степени нами ощущается↓
320	огромное количество теОрий
321	выбрасывается↓ да, вот на::
322	потребительский рынок↓ кнИг; да,
323	прАктик=разных Опытов; (.) да?=ну: в:в
324	прИнципе а=они могут быть оценены как
325	потенциАЛ а а м=могут быть определены
326	как мусор↓ (.) вот э: известный
327	российский в своё время философ↓ мераб
328	мамардашвили да, я когда=то приводил
329	из него цитату↓ он буквально так и
330	говорит↓ наша культура (.) заМУсорена;
331	(1.0) э: отходами духовного
332	произВОдства↑ (1.0) всех стран и
333	народов↓ (3.0) то есть не дефиЦИТ (.)
334	да? вот ресурсный; а наборот
335	изББЫточность

Посредством повторного формулирования студентка А возвращается к тому, что было сказано ею ранее (260–267), тем самым показывая, что то, о чем она говорит, рассматривается ею как по-прежнему значимое. Формулировка делается более лаконичной и более категоричной, с сильным интонационным выделением слова «НЕ» («но: (.) на САмом деле НЕ помогает», 264). Усиливается также адресность высказывания: слова «только что было сказано» отсылают, как видно из произносимого далее, к сказанному ранее преподавателем 2 (201–222) — отделенному от настоящего момента высказыванием самой студентки А, высказыванием преподавателя 1 и паузой продолжительностью 8.7 с. Таким образом, студентка А восстанавливает ситуацию, в которой — еще раз и недвусмысленно — ставится под сомнение компетентность преподавателя2. Попытка переопределения ситуации, предпринятая преподавателем 1 (250–258), оказывается тем самым неудачной.

Высказывания студентки А используются в дальнейшем преподавателем 1 при формулировании своих высказываний (277–305), посредством которых:

1) осуществляется *локализация* высказывания: то, что сообщается в безличной форме, т. е. как «объективный» факт («ну НОвых смыслов не появляется↓», 275–276), переформулируется как сообщение конкретного участника взаимодействия, т. е. как высказывание, обусловленное локальными обстоятельствами («<<all>ну=по крайней мере пока=пока> вы их не видите да? во:т», 277–278);

2) показывается, что в сказанном студенткой А значимостью наделяется то, что именуется как «тема избыточности» (279–280, а также 271–272);

3) показывается, что именно *данная* «тема» представляет интерес в плане ее дальнейшей «разработки», «развития» и т. п. («вот если э:: вот эту тему…вот=э:: ДЕРЖАть да?», 279–280), и демонстрируется, что представляет собой данное «развитие» (281–305).

Кроме того, далее (307–335) преподаватель 1:

1) осуществляет действия, которые предъявляются как действия по описанию того, что им делается в настоящий момент, т. е. действия, *показывающие и оправдывающие* то, что делается (с. 307–311);

2) считает необходимым сообщить и сообщает об обстоятельствах возможности осуществления данных действий («благодаря вам», 309) и «причинах» осуществления данных действий («важная тема», 311);

3) указывает тем самым, *что* из того, что говорится, рассматривается в качестве *релевантного* текущему процессу коммуникации и чему *придается значимость*, а также демонстрирует, *как* она придается, в частности благодаря тому, что: а) об этом говорится; б) сообщается о «важности» того, что говорится; в) об этом говорится как об «общем», «разделяемом», т. е. релевантном не только говорящему, но «всем нам здесь присутствующим» («мы постоянно имеем», 315; «нами ощущается», 319 и т. д.); г) говорится со ссылкой на «известного философа» (326–333); д) говорится посредством использования отдельных слов — в частности, «избыточность» и «ресурс» — в качестве маркеров, повторяющихся в процессе говорения, открывающих и завершающих его.

Таким образом, делается еще одна попытка переопределить ситуацию, что осуществляется в данном случае, во-первых, посредством выделения и придания значимости одному из тематических элементов в высказывании собеседника, во-вторых, посредством наделения позитивностью данного элемента с точки зрения дальнейшего развития обсуждения, и в-третьих, посредством расширения самого контекста обсуждения.

Фрагмент 336–365

336		(3.0)
337	**Студ.А**:	мне просто (2.0) на: (.) уровне
338		формальных логических
339		<<смеясь>операций> удивИл этот ход
340		мысли фрейда он шёл от э: памяти к
341		блокноту <<all>то что я сказала> что
342		это выглядит (.) не как описание

343		[ПАмяти
344	**Преп.1**:	[ну да
345	**Студ.А**:	[а как описание блокНОота=
346	**Преп.1**:	=угу
347	**Студ.А**:	то есть раньше <<f>НЕ было> а теперь
348		вот появилась такая штУка↓
349		(1.0)
350	**Студ.Б**:	( ) как бы для тех кто ещё не
351		знал что такое память (2.0) момент
352		который он уже описывал раньше (в
353		каких то) произведениях в своей кнИге
354		он пытался вот (этой) метафорой как то
355		вот предложить ( ) (.) то что он уЖЕ
356		как бы до этого может быть писал и:
357		уже до этого догадывался он просто это
358		(.) ну просто как привёл пример (3.5)
359		(такого устройства)
360	**Студ.А**:	но мы уже сошлись на том что и
361		<<rall>пример не удачный>↓ ( )
362		<<len>странная заметка>
363		(4.5)
364	**Студ.Б**:	ну у него появилась идея и он её↓
365	**Преп.1**:	угу

Студентка А показывает, что сказанное ею ранее имело свои причины («просто…удивИл этот ход мысли фрейда», 337–340) и она считает нужным указать на эти причины — обнаружение логического противоречия («на: (.) уровне формальных логических <<смеясь>операций>», 337–339), — т. е. совершаемые ею в настоящий момент действия *объясняют* совершенные ею ранее действия, иными словами, предъявляются как действия *оправдывающие* то, что было сказано. Смех, сопровождающий слова «формальные логические операции» (338–339), должен, по всей видимости, показать, *как* употребляются данные слова: это цитата, и цитата настолько очевидная, что распознаваема и без упоминания имени ее автора[1]. Используя ее, студентка А, с одной стороны, демонстрирует свою компетентность (владение научной терминологией), с другой стороны, (своим смехом) отсылает присутствующих к тому, что известно им в качестве общего совместно приобретенного образовательного знания. Наконец, указанием на достигнутое «согласие» («мы уже сошлись на том…», 360–361) показывается, что предшествовавшие высказывания

[1] Участникам настоящего взаимодействия — студентам факультета психологии и преподавателям психологии — не может быть не известно, что термин «уровень формально-логических операций» принадлежит французскому психологу Ж. Пиаже, так что вербальное указание на то, что в данном случае используется термин Пиаже, было бы излишним.

преподавателя 1 рассматриваются как подтверждение сказанного студенткой А.

Высказывания студентки Б (350–359) представляют собой ответ на то, что было сказано студенткой А и формулируются в форме «разъяснения», которое должно показать, что в действиях Фрейда «нет проблем с логикой». Своим высказыванием студентка Б оправдывает действия Фрейда, но тем самым — и предыдущие действия участников настоящего взаимодействия, которые заключались в формулировании высказываний как высказываний на «тему использования Фрейдом метафоры для описания памяти». Можно заметить, что сказанное студенткой Б не рассматривается студенткой А как «убедительное» (360–362), при этом замедляя темп речи и понижая к концу фразы интонацию («<<rall>пример не удачный>↓», 361), студентка А показывает, что не считает нужным продолжать далее говорить об этом.

Преподаватель 1 посредством «ну да» и «угу» равным образом поддерживает и то, что говорит студентка А (344, 346), и то, что говорит студентка Б (365).

Фрагмент 366–409

366		(4.8)
367	**Студ.А**:	ну не знаю это какой то вариант того
368		же текста который мы читали на
369		первых занятиях когда↓ (1.0) только:
370		(1.0) написанный ((смех)) (2.0) более
371		интеллигентным человеком ((смеется))
372		((смех преподавателя 1))
373	**Преп.2**:	у которого есть этот язык
374	**Студ.А**:	да
375		[((смех преподавателя 1))
376	**Преп.2**:	[более связно
377		(5.0)
378	**Студ.А**:	( ) тоже был ( ) первое впечатление
379		( ) (блокноты) (.) <<смеясь>отелло>
380		(2.0)
381	**Преп.2**:	а может это наложение, (1.8) такая
382		индукция (.) двенадцати обезьян
383	**Преп.1**:	угму
384		(11.0)
385	**Преп.1**:	а: да то=есть м: нельзя ли так
386		сказать что вот (.) э::: ваш опыт
387		чтения например да, ну это ( ) как
388		предположЕние (1.0) вот фрЕйда э::
389		уже исПОЛЬзовал опыт чтения вот этого
390		текста двенадцать обезьян↑ (1.0)
391		((смеется)) посмотрел фильм да, (1.5)

392		<<p>угу> (2.8) вот такая своеобразная
393		аППЕРЦЕпция (.)
394	**Студ.А**:	ну=да↓
395	**Преп.1**:	<<p>угу>
396	**Студ.А**:	ведь каждый э:: отдельный случай
397		прочТЕния↑ он ТОже отпечатывается в
398		каком то уголке моего сознания↓
399	**Преп.1**:	<<p>угу>
400	**Студ.А**:	( )
401	**Преп.1**:	<<p>угу> потом эта <<смеясь>калька да,
402		отслоилась но глубокие борозды>
403		[((смеется))
404	**Преп.2**:	[дают о себе знать ( )
405		щупальцах
406	**Преп.1**:	<<p>да=да=да> да и в этом смысле оно о
407		себе заявлЯет но может быть э:: какие
408		то ЕЩЁ обнаружения; ( ) апперцептивные
409		(4.0)

Студентка А привлекает контекст прошлых занятий и обращается к тому, что составляет общий запас знания участников взаимодействия, приобретенный ими ранее (367–369), показывая при этом, *как* необходимо рассматривать сделанное ею ранее указание на «странность заметки» (362). Исходя из имеющихся «контекстуализирующих указаний»[1], — прежде всего, «ну не знаю это какой то вариант» (367), «более интеллигентным» (370–371), смех самой студентки А (370, 371, 379), а также ответный смех преподавателя 1 (372, 375) и слова преподавателя 2 (373, 376), формулируемые и воспринимаемые как подтверждение слов студентки А, — ясно, что текст, к которому производится отсылка, не получил у аудитории высокой оценки: слова «это какой то вариант» имеют явно обесценивающее значение, а «более интеллигентным» указывают, что язык автора «того» текста вызывал сомнения в его «интеллигентности». Таким образом, посредством сравнения с ним текста Фрейда производится определенное обесценивание последнего. Отсылка к тексту, составлявшему материал для задания на предыдущих занятиях, должна в то же время указать и на отношение к самому заданию, сформулированному преподавателями применительно к настоящему занятию. Тем самым выполнение задания на текущем занятии (обмен впечатлениями-

[1] С помощью термина «контекстуализирующие указания» («contextualization cues») Дж. Гамперц характеризует механизм, посредством которого происходит обращение к запасам фонового, или контекстуального, знания, на основании которого строятся пресуппозиции, необходимые для осуществления соответствующего заключения о значении сказанного и его релевантности применительно к актуальной ситуации взаимодействия (см.: *Gumperz*, 1992).

обнаружениями) осуществляется студенткой А с демонстрацией своей оценки данного задания.

Смех преподавателя 1, а также «угу» — как и в предыдущих случаях — выполняют функцию поддержания взаимодействия. При этом высказывания студентки А (367–371, 378–379) и преподавателя 2 (381–382) используются преподавателем 1 для формулирования описания совершаемых студенткой А действий (385–393). Описание делается именно как описание действий студентки А, а не всех участников взаимодействия — в отличие от предыдущих случаев (250–258, 307–319). Посредством данного описания вновь производится локализация высказываний студентки А как являющихся не объективной характеристикой текста, а обусловленных конкретными обстоятельствами ситуации чтения. Тем самым проблематизируется способ формулировки высказываний студенткой А. В ответ студентка А указывает, что рассматривает сказанное преподавателем 1 относительно ее действий как нечто самоочевидное («ну=да↓», 394; «ведь каждый э:: отдельный случай прочТЕния↑ он ТОже отпечатывается в каком то уголке моего сознания↓», 396–398), а значит не являющееся проблематичным.

Своими последующими действиями преподаватель 1 показывает (406–408), что, во-первых, дальнейшая «тематизация» того, что говорилось, не рассматривается им в качестве релевантной осуществляющемуся взаимодействию (слова «<<p>да=да=да>», произносимые тихо и быстро, и последующая фраза «да и в этом смысле оно о себе заявлЯет», после которой следует не продолжение и развитие сказанного, а возвращение задания («но»), выполняют здесь функцию завершения); во-вторых, в качестве релевантного дальнейшему ходу взаимодействия рассматривается то, что было сформулировано в начале взаимодействия в качестве «задания на текущем занятии» («но может быть э:: какие то ЕЩЁ обнаружения; ( ) апперцептивные », 407–408). Возвращая задание, преподаватель 1 осуществляет *регуляцию* хода взаимодействия.

Фрагмент 410–495

410	**Студ.К**:	там вступИтельная часть (1.0) о том
411		что: (2.0) НУ э о том что он сравнивал
412		там с буМАгой и с досКОй какие
413		варианты памяти (.) говорит о том что
414		<<all>мне так показалось>что он вроде
415		как бы искАл эту метафору как можно
416		там описать память↓ ( ) и: вот в
417		реальной жизни он этого не находил↓ и
418		тут наконец то появилась штучка
419		которая (.) наиболее близкое какое то

420 (2.0) <<р>приближает может быть этот
421 процесс ( )↓>
422 **Преп.1**: угу
423 **Студ.К**: <<р>ну или реально существующих
424 (образов)>
425 **Преп.1**: угу
426 (1.0)
427 (2.8)
428 ((покашливание))
429 (1.0)
430 **Преп.1**: то есть в этом случае это
431 [такая]
432 **Студ.К**: [(как бы у него ушел ПОезд↑ и::)]
433 **Преп.1**: [ага]
434 **Студ.К**: наконец то он совершил ( )
435 **Преп.1**: а: (.) а: то есть он условно э:=м: да
436 н=нашел то=то=ту самую модель которая
437 в БОЛЬшей сТЕпени совпаДАет (.) да? с
438 НЕкоторым реАльным процЕссом ПАмяти↑
439 да? вот так можно сказать↓ да? (1.8)
440 вот; то есть вот в этом смысле
441 приближается да, <<all>ну может быть
442 не в полной мере там требуются
443 уточнения> но в большей степени
444 приближается вот к некоторому своему
445 ПРОТОТИПУ (2.3) да, (.) то есть вот э:
446 (.) и: наверное если бы э:: фрЕйду
447 скажем в эксперименте удалось
448 докаЗАТЬ↑ (1.0) да, вот ну ПОЛное
449 тождество (1.0) модели и: э: той
450 реАЛЬности которую у: э: эта модЕль.
451 (.) презенТИрует. (.) то:: мы могли
452 с=считать процесс (.)
543 э:=и:=исследования памяти (1.0) в
454 принципе завершенным↓ (2.5) НЕТ?
455 <<смеясь>ПОЧЕМУ нет?>
456 **Студ.К**: [<<смеясь>(это сравнЕние такое)>]
457 **Преп.1**: [<<смеясь>НЕТ?>]
458 **Студ.К**: (с разлиЧЕнием мы говорили что это
459 поступает как в память информация)
460 **Преп.1**: а Это ещё надо было бы уточнить↓ (.)
461 [а::]
462 **Студ.А**: [нет] ну фрейд же говорит не прОсто о
463 памяти↑ а о системе (.) восприятие
464 сознание↓ ( )
465 **Пред.1**: угу
466 **Студ.А**: кстати вот такая вот система не мОжет
467 ( ) система
468 восприя=[В С З]
469 [((смех))]
470 (4.5)

471	**Преп.1**:	<<p>ага>
472		((смех))
473		(12.0)
474	**Преп.1**:	но=но если вот пытаться всё же Ксенину
475		позицию (.) э::=э:=м: вот ещё раз
476		вот=э:: предстАвить↑ то наверное
477		(.) э:: мы могли бы сказать=что э:
478		фрЕйд пытАется моделИровать да? (1.0)
479		вот;=э:: и:: в этом смысле иссЛЕдует
480		(1.0) да, вот=э:: (1.0) психические
481		процессы. да, <<p>ну> созНАние=там или
482		какие то более дРОбные да? вот его
483		характеристики как память (1.0) да,
484		и:: э: подБИРАет вот какие то (.) ну::
485		как нам:: э: кажется наиболее
486		подхоДЯЩИЕ (.) да, для этого (.) э::
487		средства выраЖЕния (1.0) да, и есть
488		такое ощущение что вот найдено как раз
489		то что надо (.) ну или по крайней мере
490		ну более подходящее чем то что
491		использовалось ранее (.) или
492		использовалось в ДРУГИХ (.) э:: (.)
493		психологических э:: (.) построениях.
494		(1.8) да?
495		(3.8)

Студентка К демонстрирует, что то, что ею говорится, говорится в качестве сообщения о еще одном «обнаружении» («мне так показалось», 414), демонстрируя тем самым, что осуществляемые действия осуществляются как действия по выполнению задания — так, как оно было сформулировано ранее, а именно как «обмен впечатлениями-обнаружениями». При этом при формулировании данного «обнаружения» учитывается и используется то, что было сказано ранее участниками взаимодействия, в частности, то, что формулировалось как «сравнение» (411–413), «использование метафоры для описания памяти» (415–416).

Преподаватель 1 показывает, что то, что им говорится, является формулированием «вывода» («и: наверное если бы э:: фрЕйду скажем в эксперименте удалось докаЗАТЬ↑ […] то:: мы могли с=считать процесс (.) э:=и:=исследования памяти (1.0) в принципе завершенным↓», 446–454); он так же показывает, что данный «вывод» непосредственно следует из сказанного студенткой К — это делается посредством использования слов «то есть» (430, 435, 445), а также слов, которые использовались в высказывании студентки К: «нашел», «реальный», «процесс», «приближает», «наиболее»/«в большей степени». При этом посредством ударе-

ния и интонации сигнализируется, на что следует обратить особое внимание: «в БОЛЬшей сТЕпени совпаДАет (.) да? с НЕкоторым реАльным процЕссом ПАмяти↑» (437–438), «ПРОТОТИП» (445), «докаЗАТЬ↑» (448), «ПОЛное» (с.448), «реАЛЬности» (с. 450), «презенТИрует» (451). Интонационное выделение служит подчеркиванию значимости. При этом смех, сопровождающий произносимые в дальнейшем фразы: вопрос преподавателя 1 «НЕТ? <<смеясь>ПОЧЕМУ нет?>» (454–455) и реакцию студентки К «<<смеясь>(это сравнЕние такое)>…» (456–459) показывает, *каким образом* «комментируются» расставленные акценты. Посредством смеха сказанное наделяется «несерьезностью», «комичностью», при этом сформулированный вывод оказывается «комичен» постольку, поскольку осуществляются действия по созданию и демонстрации его комичности.

Дальнейший ход взаимодействия показывает, что действия преподавателя 1 не имеют особого успеха с точки зрения обсуждения темы, как она формулируется посредством данного вывода: короткие высказывания студентов, формулируемые как «возражение» сделанному преподавателем 1 выводу (456–468), сменяются смехом (469, 472) и паузой (12.0 с, 473). Преподаватель 1 делает повторную «попытку представить Ксенину позицию» (474–494), показывая тем самым, что обсуждение данной темы рассматривается им в качестве релевантного. При этом учитываются совершенные перед этим действия. Повторное формулирование осуществляется посредством повторения сказанного преподавателем 1 ранее, и слова «но=но […] всё же […] вот ещё раз» могут означать как «все же продолжим», если учитывать наступившую паузу (473), так и «все же серьезно», если учитывать, что ответом на созданную «комичность» были краткие «возражения» студентов, сменившиеся смехом и затем молчанием. При этом показывается, что высказанное студенткой А «возражение» («[нет] ну фрейд же говорит не прОсто о памяти↑ а о системе (.) восприятие сознание↓», 462–464) не рассматривается как существенное для формулируемой темы («<<р>ну> созНАние=там или какие то более дРОбные…», с. 481–482).

Фрагмент 496–538

496	**Студ.К**:	а ещё тоже↑ (1.5) <<р>у меня по
497		крайней мере> возник вот такой вопРОС↑
498		(.) вот что именно↑ он описывает в
499		этом блокноте↓ (.) может он
500		бессозНАтельное↑ описывает в этом
501		блокноте (.) может быть он
502		долговременную пАмять↑ (.) может быть

503		он взаимозамеНЯет↑ эти понятия
504	**Студ.В**:	(<<p>я думаю взаимозаменяет>)
505		(1.7)
506	**Студ.Б**:	не=ну помойму он вобщЕ говорит↑ (.) ну
507		просто вот посЛЕдние (.) последние
508		слова буквально такие ( ) вот
509		эта анаЛОгия это ТО как я мыслю именно
510		фУнкцию нашего воспринимающего
511		душевного аппарата то есть это не
512		механИЗМы запоминания (там вообще чего
513		то) (.) а именно вот метафора (того
514		что) (.) одна картинка накЛЕИвается
515		вторая откЛЕИвается то есть вот это
516		именно функция (.) тАк тАк
517		функционирует наше:: восприЯтие; (1.0)
518		это функция восприЯтия а не механИзмов
519		там пАмяти <<p>или бессознательного↓>
520		(1.8) (<<p>по моему (.) я так думаю=он
521		буквально об этом пишет>)
522		(2.7)
523	**Преп.1**:	угу (1.7) угу
524	**Студ.А**:	а Я бы сказала↑ что: (1.0) это чисто
525		отсеБЯтина что это похоже как раз на
526		бессозНАтельное потому что (.) ПАМЯТИ
527		э:: для того чтобы извЛЕЧЬ что то не
528		нужно (.) отдирать верхние слои (.) А
529		когда речь идет о каких то содержаниях
530		бессозНАтельного то в этом случае
531		нужно каким то хитрым способом их
532		извлеКАть расшифРОвывать потому что э:
533		(на этой восковой пластинке восприятия
534		все перемешаны (.) там) смеЩЕние (.)
535		э: конденСАция и прочее=прочее
536		((смех)) ((покашливание))
537		( )
538	**Преп.1**:	угу

Высказывания, осуществляемые студенткой К (496–503), демонстрируют следующее: 1) то, что говорится, сообщается как «еще одно обнаружение» («а ещё тоже↑», 496); 2) сообщение о еще одном «обнаружении» формулируется как то, что осталось «непроясненным» при знакомстве с текстом («возник вот такой вопРОС↑», 497); 3) при формулировании данного «обнаружения» учитывается то, о чем говорилось в течение предшествовавшего момента взаимодействия, а именно сделанное студенткой А уточнение («[нет] ну фрейд же говорит не прОсто о памяти↑ а о системе (.) восприятие сознание↓», 462–464). Таким образом, посредством своих высказываний студентка К показывает, что, во-первых, то, о чем говорилось перед этим, рассматривается как завершенный фрагмент

взаимодействия, а слова преподавателя 1 (с. 474–494) — как не требующее дальнейшей тематизации обобщение сказанного; во-вторых, совершаемые ею в настоящий момент действия являются действиями по выполнению сформулированного ранее задания-по-сообщению-обнаружений-впечатлений.

Дальнейшие высказывания (с. 504–535), производство которых поддерживается преподавателем 1 посредством «угу» (с. 523, 538), показывают, что сказанное студенткой К рассматривается: а) как «вопрос», адресованный всем участникам взаимодействия; б) как то, что составляет «неясный» момент в тексте; в) как «повод», позволяющий участникам взаимодействия формулировать далее высказывания в виде *собственных* версий интерпретации того, что «неясно». Все высказывающиеся комментируют свои высказывания *указанием* на то, что сказанное является их «мнением по данному вопросу», и осуществляют свои высказывания поочередно как различающиеся, несовпадающие и конкурирующие друг с другом («я думаю», 504; «не=ну помойму», 506; «а Я бы сказала↑», 524). При этом каждым из высказывающихся демонстрируется определенная процедура представления высказываемого мнения. В частности, студентка Б показывает, что то, что ею говорится, является сообщением сказанного самим автором («не=ну помойму он вобщЕ говорит↑ (.) ну просто вот посЛЕдние (.) последние слова буквально такие», 506–508), так что ее версия формулируется как основанная и подтверждаемая «буквальными словами» автора (507–508, 520–521). Таким образом, подтверждение «истинности» того, что говорится студенткой Б, обеспечивается не только специальным *указанием* на то, что то, что думает студентка Б относительно рассматриваемого вопроса, она думает исходя и основываясь на написанном в тексте («<<р>по моему (.) я так думаю=он буквально об этом пишет>», 520–521), но и, кроме того, дословным *цитированием* написанного в тексте («эта анаЛОгия это ТО как я мыслю именно фУнкцию нашего воспринимающего душевного аппарата», 509–511), а также дополнительным *прояснением* и *уточнением* того, что цитируется («то есть это…», 511–519). Студентка А включает в то, что ею формулируется как сообщение своего мнения («а Я бы сказала↑ что: <…> это похоже как раз на бессозНАтельное», 524–526), *определение* того, что ею говорится («это чисто отсеБЯтина», 524–525), а также *обоснование* того, что говорится («потому что…», 526–535). Формулируемые таким образом студентками В, Б и А высказывания формулируются как демонстрирующие: а) компетентность высказывающихся относительно рассматриваемого «вопроса»; б) способность каждого из высказывающихся высказывать собственную точку зрения по данному «вопросу», отличную от

других; в) причем каждым последующим высказывающимся учитывается то, что было сказано предыдущим участником взаимодействия, и показывается, что его точка зрения формулируется как точка зрения более осведомленного, более компетентного участника по сравнению с предыдущим.

Фрагмент 539–613

539		(1.7)
540	**Студ.Б**:	<<len>может у него это долговременная
541		ПАмять> то что (.) в долговременной
542		ПАмяти то=что содержится (.) ( )
543		оно в сознАнии же не нахОдится
544		постоянно (.) то есть мы должны как то
545		это вот прив=ну. (.) привЛЕЧЬ в
546		сознание ну. из долговременной памяти
547		<<p>какие то не знаю там механизмы>
548		(.) то что напомиНАЕТ или НУ что то
549		есть какие то механизмы которые (.)
550		переводят в сознание из долговремен=то
551		что в долговременной памяти (.) то
552		есть это в принципе тоже находится в
553		бессознательном то что в
554		долговременной (1.8) нет? разве не
555		так↓
556	**Студ.А**:	<<p>ну наверно>
557	**Студ.Б**:	( )
558	**Студ.А**:	ну не совСЕм (7.5) честно
559		[говоря
560	**Студ.Б**:	[ну МЕТАФОРА верхних слоёв
561		(следующих)
562	**Студ.А**:	тоже что э: (1.5) процесс извлечения
563		из долговременной памяти ( ) был бы
564		не настолько метафоричен (1.0) то есть
565		это НЕ ТАК ( ) они просто более
566		глубоки (.) но они не: ( )
567	**Преп.1**:	угу
568	**Студ.Б**:	но бессознательное ТОже↑ может
569		воспроизводиться↓ пока оно не: (.) не
570		в сознАнии не обяЗАтельно ( ) или
571		[психоанализ]
572	**Студ.А**:	[ну СМОТРЯ↑] (.) смотря
573		к какому [бессозНАтельному
574	**Студ.Б**:	[ну=да
575	**Студ.А**:	[апеллировать
576	**Студ.Б**:	[( )
577	**Студ.А**:	[(ФРЕЙдовское бессознательное
578		(.) это как раз этот случай
579	**Студ.Б**:	почему, там же не только (вытесненный)
580		материал в бессознательном фрейда↓

581	**Студ.К**:	ну скорее это прЕдсознание ( )
582	**Студ.Б**:	там ( ) (.) (не то)
583		((смех))
584	**Студ.А**:	(он говорИл <<р>насколько я помню>) в
585		бессознательном находятся
586		неосознаваемые механизмы
587		автоматических дЕйствий (2.5) ну то
588		есть=
589	**Студ.Б**:	=(для негО) ( ) вытесненный материал
590		там находится и: что ещё, (2.5) а всё
591		остальное что допустим не осознаётся
592		(1.0)
593	**Студ.А**:	ну это две разные модели↑ описывающие
594		две разные реальности↓ то есть одно
595		дело сознание и бессознательное (1.5)
596		э:: ( ) сексуАльность и ещё чего то
597		что дозволено что НЕ дозволено ( )
598		другая реальность это память (1.5)
599		(где) информация (2.0) делится на
600		более старую и более новую (1.5) лучше
601		или хуже (усваивается↓) <<р>мне
602		кажется так> (2.0) (только) нельзя
603		накладывать одну на другую↓
604		(2.0)
605	**Студ.К**:	( )
606	**Студ.Б**:	( )
607		(смех)
608	**Преп.2**:	то есть у самого фрейда?
609	**Студ-ты**:	(угму) ( )
610	**Студ.Б**:	(ну он расКАзывает↑) почему ( )
611		[бессознательное ( )
612	**Студ.Х**:	[( )
613	**Студ.Б**:	[а потом окончательно ( )

Начало рассматриваемого фрагмента взаимодействия (540–556) позволяет сделать следующие замечания:

1) в ходе своего говорения студентка Б осуществляет непрерывное переформулирование-уточнение того, что ею говорится, используя для этого слова «то что», «то есть», «ну» (540–554);

2) уточнение осуществляется как уточнение того, что обозначается словом «это» (540);

3) фраза «<<р>ну наверно>» (556), произносимая студенткой А, показывает, что предыдущая фраза студентки Б «нет? разве не так↓» (554–555) рассматривается студенткой А как адресованная именно ей, а не вообще всем участникам взаимодействия;

4) фраза «нет? разве не так↓» рассматривается как отсылающая непосредственно к предыдущей фразе студентки Б «то есть это в принципе

тоже находится в бессознательном то что в долговременной» (551–554), формулируемой, в свою очередь: а) как «обобщающее следствие» того, что было сказано студенткой Б непосредственно перед этим (540–551); б) как оспаривающее то, что было сказано ранее студенткой А (524–537); в) как то, правомерность чего может быть признана самой студенткой А;

5) обе студентки демонстрируют, таким образом, что: а) они имеют в виду одно и то же относительно того, что является «предметом» их высказываний и обозначается как «это»; б) каждая из них предполагает, что другая подразумевает под «это» то же, что и она сама; в) предполагается так же, что значение слова «это» само собой понятно исходя из того, что говорится, а также из того, что было сказано непосредственно перед этим, так что использование данного слова не требует специального прояснения его значения; г) таким образом, *разделяемая общность* «предмета» высказываний является *считающимся непроблематизируемым достижением релевантной актуальному моменту взаимодействия совместно осуществляемой работы по формулированию высказываний*.

Осуществляемые в ходе последующего взаимодействия действия осуществляются как действия «доказательства» сказанного, при этом процедура формулирования «доказательств» реализуется в виде последовательно[1] выстраиваемых действий по формулированию ретроспективно и проспективно направленных высказываний. В частности, студентка А демонстрирует следующее:

1) фраза «<<р>ну наверно>» (556) формулируется как подтверждение сказанного непосредственно перед этим студенткой Б, т. е. как ответ на вопрос;

2) последующая фраза «ну не совСЕм» (558), формулируемая как «корректировка» сделанного подтверждения, отсылает: а) к тому, что было сказано перед этим, т. е. относится к тому, что было сформулировано как подтверждение («<<р>ну наверно>»), к тому, к чему отсылало данное подтверждение, т. е. к сформулированному студенткой Б вопросу, и, вероятно, к тому, что было сказано далее студенткой Б (557); б) кроме того, она отсылает к тому, что будет сказано далее и что будет сформулировано как «обоснование» произведенной «корректировки» («честно [говоря…», 558 и далее до 566);

3) то, как формулируется в дальнейшем «обоснование» произведенной «корректировки», показывает, что: а) на момент осуществления «корректировки» ее «обоснование» еще не может быть сформулировано

[1] Употребляемое здесь слово «последовательно» указывает не на логическую последовательность действий, т. е. последовательность действий, согласующихся с правилами формальной логики, а на *темпоральный характер* их разворачивания.

(пауза продолжительностью 7.5 с, 558 и последующая фраза «честно [говоря <…> тоже что э: (1.5)», 558–559); б) вероятно, в процессе его формулировки используется фраза, произносимая в этот момент студенткой Б («ну МЕТАФОРА верхних слоёв (следующих)», 560–561); в) производится «корректировка» самого обоснования в виду того, что говорится в дальнейшем («НЕ ТАК», 565).

Процесс осуществляемого взаимодействия также показывает, что:

1) каждое предыдущее высказывание используется как «повод» для формулирования последующего высказывания;

2) каждым из высказывающихся демонстрируется способность осуществлять рассуждение, делать обобщения, аргументировать, устанавливать смысловые связи, производить смысловые различия и прочие действия, посредством которых осуществляется процедура «доказательства» и дальнейшая детализация того, что является темой, рассматриваемой в качестве релевантной актуальному моменту взаимодействия;

3) иными словами, каждый из высказывающихся демонстрирует определенное *знание того, как осуществлять* процесс взаимодействия в таких его формах, как «представление своей точки зрения», «обоснование точки зрения», «опровержение доводов собеседника» и т. д.

Фрагмент 614–684

614		(7.0)
615	**Преп.1**:	<<p>угу> (.) да но помойму в этом
616		тексте: всё=таки фрейд не=не отсылает
617		нас ну=вот ни к терминологии
618		ПРЕДсознания ни=к насколько мне если я
619		чего то не путаю↓ то ни к категории
620		долговременная память↓ (1.0) то есть
621		это какие то=это какие то наши да,
622		извлечения откуда то (1.0) да, (3.0)
623		то=есть э:: в категориАЛЬной структуре
624		этого текста↑ да, вот в его ЛЕКсике
625		какие то друГИЕ используются↓ да,=вот
626		указания↓ это наши привлеЧЕния или
627		наши конТЕксты да, то есть мы пытаемся
628		(.) вот э::: пониМАТЬ да, вот э:::
629		э:=ну::=вот этот материАЛ да,
630		привлекая ресурс ну предположим общей
631		психологии да, (1.7) да, вот кто то её
632		э:: как то там э:: да, нарисоВАЛ
633		(2.0)<<p>вот> и:: э:: (1.0) теперь МЫ
634		да, берём её в качестве да, вот того
635		ТЕКСТА сквозь который читаем текст
636		фрейда (4.3) да,
637		(2.0)

638 **Студ.М**: а вот у меня такое впечатление что мы
639 ( ) потому что то знание которое мы
640 знаем то что мы знаем о Фрейде мы
641 пытаемся сечас встроить вот в эту
642 систему вот в эту статью
643 **Преп.1**: ага
644 **Студ.М**: ( ) то что мы уже знаем
645 **Преп.1**: ага
646 **Студ.М**: ( ) установочное такое
647 ((смеется))
648 **Преп.1**: ((смеется)) да=да=да (.)<<p>да> (.) то
649 есть с=сложился определённый Опыт да,
650 (1.0) <<len>вот> и и=и=и наверное ну
651 не все но многие работы это попытка
652 э:: вот вписАть этот текст в уже
653 имеющиеся э:: вот матрицы да, фрэймы
654 там или какими угодно там можно
655 словами говорить да, <<all>ну то есть
656 как то> приспоСОбить↑его да=вот к
657 тому что мы уже э:: ну чем мы
658 располагаем да, (2.0) <<p>угму> (1.5)
659 то есть мы мОжем такое вот попытаться
660 да, достаточно вот верное
661 самонаблюдение да, вот к=которое вот
662 э: э:: многие могут фиксировать вот
663 вот в ПЕРВОМ отношении с текстом↓ (.)
664 да, то есть вот если э:: ВИдеть ДА? э:
665 какую то диНАмику да, то первое э::
666 что мы как ПРАвило да, и это
667 еСТЕСТВЕнно (.) да, для нас пытаемся
668 ну приспособить текст к томУ↑ чт=ну
669 или новую инфорМАцию↓ да, к томУ↑ что
670 мы уже имеем да? (.) вот в качестве
671 средств понимАния да? суждЕния да, и:
672 определения в целом оценки↓ (2.5) да?
673 (.) то есть мы в том случае э: если он
674 н=не распознаЁтся да, у нас есть там
675 наверно какие то свои да, для этого
676 возможности ну например э:: обесЦЕнить
677 текст да, вот или э:: э::: (.) как то
678 отпрепаРИровать его (3.0) да, ну=то=то
679 есть вот э:: как это <<смеясь>обрезать
680 ТАК чтоб он уместился> ((смеется))
681 (9.5)
682 **Преп.1**: ну или например э: ещё одна такая
683 возможная стратегия это стратегия э::
684 ((обрыв записи))

Высказывания преподавателя 1 следуют после паузы (7.0 с, 614), рассматриваемой, очевидно, как сигнал о том, что процесс формулирования

высказываний студентами закончен. Высказывания формулируются как: а) «возражение» тому, что было сказано перед этим («да но», 615); б) «описание» того, что было сказано перед этим («то есть мы пытаемся» и далее, 627–636). То, что формулируется в качестве «возражения», делается *от первого лица* и сопровождается рядом оговорок, указаний на то, что это мнение говорящего («помойму», 615; «всё=таки», с. 616; «насколько мне если я чего то не путаю↓», 618–619). То, что формулируется в качестве «описания», формулируется как относящееся к *совместным* действиям, совершаемым *всеми* участниками взаимодействия («это какие то=это какие то наши да, извлечения», 621–622; «это наши привлеЧЕния или наши конТЕксты», 626–627; «мы пытаемся», 627; «МЫ да, берём», 633–634). «Описание» того, что делают участники настоящего взаимодействия, осуществляется посредством многократного переформулирования того, что говорится, благодаря чему говоримое последовательно уточняет и все более проясняет то, что должно быть сказано («то есть», 620, 623, 627).

То, что говорит далее студентка М, показывает, что она продолжает осуществлять действия по высказыванию впечатлений («а вот у меня такое впечатление», 638). При этом для формулирования данного «впечатления» используется тот же способ формулировки, что и преподавателем 1, т. е. то, что говорится, формулируется как относящееся к совместным действиям, осуществляемым всеми участниками настоящего взаимодействия («мы знаем», 640; «мы пытаемся сечас встроить», 640–641); то, что говорится, является «подтверждением» сказанного перед этим преподавателем 1. Тем самым высказывания студентки М производятся как *согласующиеся* с высказываниями преподавателя 1, как то, что предполагается в качестве *ожидаемого* и что подтверждается последующими высказываниями преподавателя 1 («ага», 643 и 645; смех, 647 и 648; «да=да=да», 648).

Посредством дальнейших высказываний преподаватель 1 демонстрирует, что то, что им говорится: а) формулируется как «следствие», «заключение», имеющее более широкий контекст, нежели контекст того, что было сказано до сих пор («то есть с=сложился определённый Опыт да,», 648–649, а также 664–680); б) является «описанием» действий, совершаемых участниками настоящего взаимодействия. Так же показывается, что то, что говорится, формулируется как «определение» того, что совместно совершается участниками взаимодействия («мы мОжем такое вот попытаться да, достаточно вот верное самонаблюдение да,», 659–661). Кроме того, то, что говорится, формулируется как нечто *разделяемое* присутствующими, как то, что может быть подтверждено «многими» («к=которое вот э: э:: многие могут фиксировать», 661–662).

Данный фрагмент заканчивается обрывом записи, оставляя в неведении относительно «еще одной стратегии» и последующего хода взаимодействия. Окончание транскрипта означает окончание описаний, демонстрировавшихся на протяжении данного текста в качестве анализа тех действий, благодаря которым осуществляется работа по производству учебного занятия в качестве образовательного феномена. Данные действия обнаружили характеристики *повторяемости, последовательности, согласованности и упорядоченности* того, что делается участниками и как это делается. Многие детали этого совместного делания остались тем не менее вне фокуса рассмотрения, будучи умышленно опущенными либо вовсе незамеченными вследствие неизбежных ограничений, накладываемых практическими и экономическими соображения представления материала, исходя из поставленной аналитической задачи. Представляется, однако, что изложенного в рамках настоящего текста достаточно с точки зрения достижения сформулированной вначале задачи.

Заключение

Предложенные описания должны были продемонстрировать следующее:

1. *Оформление взаимодействия на занятии как выполнения задания*. Осуществляемые участниками действия оформляются как действия по формулированию задания и демонстрации его выполнения. Сформулированное задание принимается, опознаваясь как задание, без необходимости осуществления специальной тематизации того, каков его точный «смысл». При этом в ходе разворачивающегося взаимодействия осуществляется последовательное уточнение и все большее прояснение того, что составляет задание. В чем именно будет заключаться задание, проясняется *самим ходом взаимодействия*, т. е. посредством осуществляемых действий, эффектом которых оказываются детализация и спецификация того, что делается, без того, чтобы то, что делается, делалось именно с этой целью.

2. *Поддержание сформулированного задания.* Сформулированное и принятое задание поддерживается в ходе осуществляющегося взаимодействия *как* посредством действий преподавателя, *так и* посредством действий студентов, и *как* посредством высказываний, в которых формулируется ожидание совершения действий по выполнению задания, *так и* посредством высказываний, формулируемых как демонстрация действий по выполнению задания.

3. *Согласованный характер осуществления взаимодействия*. Каждый из высказывающихся формулирует свои высказывания как согласующиеся с тем, что он говорил ранее, а также с тем, что говорится другими участниками взаимодействия. Согласование означает, что сказанное ранее (самим высказывающимся и/или другими участниками взаимодействия) *учитывается* и используется в качестве *ресурса* для формулирования последующих высказываний (презентируемых как подтверждение/опровержение сказанного, обобщение, пояснение, следствие из сказанного и т. д.). Высказывания других участников взаимодействия используются не только как *повод* для формулирования говорящим своего следующего высказывания, но и для осуществления *корректировки* того, что было сказано ранее говорящим и/или другими участниками взаимодействия.

4. *Поддержание хода взаимодействия как естественно разворачивающегося события.* Коммуникативные действия включают в себя действия, имеющие своей функцией поддержание *самого хода взаимодействия*. Это достигается не только посредством совершения таких действий, как, например, произнесение «угму», но и посредством смеха, формулирования вопросов на уточнение, тематизации сказанного ранее, формулирования обобщений и следствий, осуществляемых как *очередное* действие, очередность осуществления которого *сама собой разумеется, исходя из сказанного ранее*.

5. *Поддержание и подтверждение институционально установленного порядка взаимодействия*. Осуществление соответствующим образом соответствующих действий каждым из участников взаимодействия поддерживает и подтверждает институционально установленный порядок взаимодействия.

- *Начало (и завершение) занятия.* Имеет значение, кем и как осуществляется первое (а также последнее) коммуникативное действие. Высказывание, посредством которого начинается (а также завершается) событие, оформляющееся как событие учебного занятия, реверсивным образом связано с соответствующими отношениями институциональной иерархии. Действие «начать-учебное-занятие» и действие «закончить-учебное-занятие» — это действия, осуществляемые *преподавателем*, воспроизводящим тем самым институционально установленный порядок образовательного взаимодействия.

- *Неравная продолжительность реплик*. Наибольшей продолжительностью обладают, как правило, реплики, произносимые преподавателем (см., например, строки 002–017, 112–144, 201–222, 277–305, 307–335, 435–455, 474–494, 615–636, 648–680). Как правило, они имеют *фи-*

нализирующий эффект, заканчиваясь либо наступлением паузы, после которой взаимодействие возобновляется благодаря следующей реплике преподавателя, либо короткими ответными высказываниями студентов (нередко принимающими форму шутки), после чего опять наступает пауза, либо высказыванием студента, формулируемым как демонстрация продолжения выполнения задания. Другими словами, они не становятся предметом тематизаций или «поводом» для обсуждения, а рассматриваются как *«обобщающие», «подытоживающие», завершающие» комментарии* преподавателя в отношении сказанного студентами.

- *Возобновление взаимодействия после продолжительной паузы.* После возникающей в ходе взаимодействия продолжительной паузы (3 и более секунды), как правило, именно преподаватель осуществляет коммуникативное действие, позволяющее продолжить взаимодействие (например, строки 051–054, 090–091, 200–201, 384–385, 470–474, 614–615, 681–682). Соотношение между возобновляемым преподавателем взаимодействием и возобновляемым студентами взаимодействием составляет соответственно 2:1. При этом осуществляемое таким образом коммуникативное действие производится как *следующее* действие, как действие, вытекающее из предыдущего, связанное с ним и продолжающее его в осуществляемом далее порядке обмена высказываниями, т. е. как действие, имманентное осуществляющемуся порядку взаимодействия. Это позволяет не просто продолжать коммуникацию далее, но продолжать ее как разворачиваемую последовательно и «естественно».

- *Осуществление действий, описывающих осуществляемые действия.* На протяжении практически всего хода взаимодействия преподаватель осуществляет действия, состоящие в описании действий, осуществляемых участниками взаимодействия. Демонстрируемые студентами действия формулируются как высказывания личной точки зрения, понимания и т. д., т. е. как личное «обнаружение» — в соответствии с тем, как сформулировано задание. Демонстрируемые преподавателем действия формулируются в форме «мы»-высказываний, т. е. как нечто разделяемое и делаемое всеми участниками взаимодействия, как то, что показывает, *в чем* состоит осуществление *образовательных действий*.

- *Регуляция хода взаимодействия.* Преподаватель использует определенные коммуникативные процедуры как для продолжения осуществляемого взаимодействия, так и для указания на то, какие действия ожидаются в качестве *желательных* образовательных действий, а какие рассматриваются как *нежелательные*. К таким процедурам, например, относятся: формулирование «пояснения того, что не было сказано», формулирование «определения актуальной ситуации как ситуации делания

одного и неделания другого», «указание на локальные обстоятельства производства высказывания», «наделение вывода комичностью».

6. *Демонстрация коммуникативной компетентности как знания правильного порядка осуществления взаимодействия*. На протяжении взаимодействия его участниками демонстрируется *коммуникативная компетентность* в том, что касается выбора адекватного ситуации *актуального* взаимодействия — т. е. именно ситуации взаимодействия на учебном занятии, *образовательной* ситуации, а не какой-либо иной, скажем, ситуации психологического консультирования, ситуации преподавания предмета психологии и т. п. — способа формулирования высказываний, воспринимаемых каждым из участников взаимодействия в качестве оправданных, осмысленных, рациональных и уместных.

Представленные описания являются *не более чем* описанием конкретного взаимодействия на конкретном учебном занятии, что значит: ни одно из описаний совершавшихся коммуникативных действий не представляет собой описания того, что значит данное действие само по себе. Представленные описания являются в то же время *более чем* описанием конкретного взаимодействия на конкретном учебном занятии, что значит: порядок их осуществления носит процедурный характер, т. е. обладает чертами воспроизводимости, типичности и повторяемости, сообразующимися с обстоятельствами той ситуации, в которой он имеет место.

Использованные знаки транскрипции[1]

[ ] [ ]	Накладывающиеся и параллельно произнесенные фрагменты речи.
=	Быстрое присоединение нового оборота или единицы речи.
(.)	Микропауза (до 1 сек.).
(2.0)	Пауза, оцененная как длящаяся приблизительно 2 сек.
и=э	Растяжение единицы речи.
:, ::, :::	Удлинение, в зависимости от длительности.
ээ, аа и т. д.	Сигналы задержки речи, так называемые «наполненные паузы», внезапные обрывы вследствие глоттальной смычки.
((смеется))	Описание смеха.
((кашляет))	Описание пара- и невербальных действий и событий.

[1] В соответствии с основными правилами расшифровки GAT — Разговорно-аналитической системы транскрипции (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem), см.: *Selting*, 1998.

<<смеясь>>	Описание сопровождающего речь пара- и невербального длящегося действия.
( )	Неясный фрагмент, расстояние между скобками зависит от длины произносимой речи.
(такой)	Предполагаемый текст, указывающий на неуверенность в расшифровке.
((…))	Пропуск в записи.
акЦЕНТ	Основное или главное ударение.
акцЕнт	Вторичное ударение.
ак!ЦЕНТ!	Сверхсильное ударение.
↑	Повышение интонации.
↓	Понижение интонации.
?	Резкое возрастание интонации в конце единицы речи.
,	Постепенное возрастание интонации в конце единицы речи.
-	Неизменяющаяся интонация в конце единицы речи.
;	Постепенное снижение интонации в конце единицы речи.
.	Резкое снижение интонации в конце единицы речи.
<<p> >	*Piano*, тихо.
<<pp> >	*Pianissimo*, очень тихо.
<<f> >	*Forte*, громко.
<<ff> >	*Fortissimo*, очень громко.
<<all> >	*Allegro*, быстро.
<<len> >	*Lento*, медленно.
<<acc> >	*Accelerando*, ускоряя темп.
<<rall> >	*Rallentando*, замедляя темп.

Литература

Гарфинкель, Г. О формальных структурах практических действий / Г. Гарфинкель, Х. Сакс; пер. с англ. В. Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки. Реферативный журнал. Серия 11. Социология. 2003. № 2. С. 94–136.

Gumperz, J. J. Contextualization revisited / J. J. Gumperz // The contextualization of language; ed. by P. Auer, A. Di Luzio. Amsterdam, 1992. P. 39–53.

Selting, M. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT) / M. Selting [et al.] // Linguistische Berichte. 1998. Heft 173. S. 91–122.

ПОРЯДОК УЧЕБНЫХ СИТУАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ КРИЗИСНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

А. А. Полонников

Введение

Изучение образования, как, впрочем, и любое другое современное исследование, не может не считаться с условиями собственного осуществления. Как только мы задаем себе вопрос о том, что происходит в стенах учебного заведения на самом деле, тотчас же возникает целый ряд контекстов, требующих предварительной экспликации, достаточность которых вряд ли может быть когда-нибудь и где-нибудь окончательно установлена. Такое положение обусловлено, с одной стороны, особенностями объекта исследования, являющегося по существу ноуменальной реалией, а с другой — методологическими предпосылками, конвенциональными обязательствами ученых, составляющими не вычитаемый остаток любого научного высказывания о мире. Так, например, говоря об образовании, мы можем апеллировать к институциональной или методической предметности, параметрам межличностного или внутриличностного функционирования, равно как и к образам «этого объекта» в групповом и индивидуальном сознании. При этом на характер описания будет влиять дисциплинарная традиция, парадигмальные предпочтения, а также научно-идеологические, мировоззренческие и конкретно-культурные обстоятельства. Влияние последних может быть обнаружено уже на молярном уровне предметизации[1], что вкупе с другими предпосылками побуждает нас с большой иронией относиться к так называемой «фактичности образования» самого по себе.

И тем не менее в жизненных обстоятельствах любой из нас, попадая в школу или университет, обнаруживая себя за ученической партой или кафедрой преподавателя, легко, на уровне общего неспецифического

[1] Так, анализируя культурные предпосылки «натуральной физики», Гастон Башляр указывает на связь научных рационализаций ученых и господствующих в XVIII в. обыденных представлений о субстанции огня. Натуральная физика, пишет Башляр, утверждает, что скрытый огонь заключен в маленьких ячейках вещества, как капля масла заключена в маленькой семечке рапса. В итоге появляется ученое слово «флогистон», подразумевающее расхожее слово «огонь». См.: *Башляр*, 2000, *101*.

чувства, отличит учебное или воспитательное учреждение от госпиталя или казармы. В то же время перевести это ощущение в рациональное описание оказывается достаточно не просто. Наш язык привычно цепляется за материальные очевидности: архитектурные особенности, убранство помещений, оборудование, поведение присутствующих. Безусловно, немалую роль в действующей идентификации играет пространственная организация, язык архитектуры, дизайн интерьера, семиотика среды в целом[1]. В определенном ключе ее композиция может быть прочитана как кодирующая система, перечень поведенческих и ментальных предписаний, призванных побудить нас испытывать «то-то и то-то», поступать «так-то и так-то». Программирующее действие дизайна среды культурных объектов столь велико, что в условиях радикальных общественных изменений актуализируются особые социальные *практики дистанцирования*, призванные обеспечить ослабление или исключение воздействия семиотических систем на сообщество[2]. С этой точки зрения превращение в первые годы советской власти христианских храмов в клубы и соляные склады, т. е. помещение этих объектов в новый функциональный контекст, преследовало, кроме всего прочего, и задачу остранения традиционной символической программы.

Однако действие культурного кода как и любой другой семиотической конструкции невозможно вне активных действий, в том числе и коммуникативных, специфически распределенных индивидов и групп[3].

---

[1] Архитектурный код старого Санкт-Петербурга задан таким образом, чтобы обусловить восприятие его как главного порта России. «На Петропавловскую крепость и Адмиралтейство надо было смотреть из-за Невы или с Невской перспективы. Для того чтобы увидеть обе ростральные башни одновременно и оценить их симметрию, надо находиться на воде, то есть на палубе корабля» (*Лотман*, 2004а, *681–682*).

[2] Так, например, в дистанцирующем значении можно говорить о текстуальных практиках ситуационистов. Французскому философу Ги Дебору приписывают изобретение особого метода социального остранения, именуемого «детурнеман». Последний заключается в том, что новые смыслы возникают в результате столкновения чужих текстов с новыми контекстами. Так, героям комиксов вкладываются в уста революционные лозунги, газетные страницы разрезаются на тонкие полоски, заклеиваются скотчем и снова собираются вместе, но уже в произвольном порядке. См.: *Кузнецов*, 2003.

[3] Этим указанием автор отмежевывает себя от мистических традиций, субстанционализирующих знак, наделяющих его характеристиками имманентной активности и эффективности. См. в этой связи, например, работу создателя ономатологии — учения о влиянии имен на внутреннюю сущность человека — П. Флоренского «Имеславие как философская предпосылка», в которой православный философ обосновывает следующий тезис: «Символ есть такая сущность, энергия которой, сращенная или, точнее, сраствореннная с энергией некоторой другой, более ценной в данном отношении сущности, несет, таким образом, в себе эту последнюю» (*Флоренский*, 1922).

Как показал в своих исследованиях М. Мосс, возникновение и сохранение религиозных представлений тесно связано как с наличием специализированного персонала, призванного поддерживать веру с помощью релевантного ей ритуала, так и со специализированной риторической техникой, регулирующей диапазон и форму переживаемых верующими психологических состояний[1]. Детальный анализ психотехнической структуры риторической практики молитвы осуществлен, в частности, в работах российских ученых Н. Л. Мусхелишвили и Ю. А. Шрейдера (*Мусхелишвили*, 1993).

Между тем хотя устройство таких символических миров, как религия и миф, язык и искусство, научное познание[2], во многих отношениях исследовано, причем достаточно тщательно и многообразно, образование остается в некотором смысле «terra incognita». Вероятно, тому есть множество причин. Одна из них, возможно, связана с рассмотрением образования в страдательном залоге, как сферы человеческой жизни, включенной в производственные, религиозные или научные контексты, а значит перенимающей их лексику и соответственно предметизацию. Но есть тому и сугубо исследовательские причины, связанные с доминированием определенной традиции описания и анализа образования. В частности, существовавшие и существующие ныне дескрипции педагогических объектов создаются в нормативной логике, из позиции системы, управляющей образовательными процессами. В этой перспективе описание образования, концентрируя в себе управленческую или экспертную интенцию, в значительной своей части представляет собой либо идеологические манифесты, формирующие пространство педагогического целеполагания, либо инструкции, созданные в оргдеятельностных целях. В результате мы мало что можем сказать об управляемой системе как таковой, характере и способах ее самоорганизации, аутопоэзисе и самореабилитации, переработке метасистемной информации и способах ее адаптации к внутренним условиям, т. е. о тех принципах, которые создают и поддерживают образовательный порядок, наследуются и изменяются, порой вне прямой и обратной связи с идеологическими и научно-методическими предписаниями.

«Обратная» перспектива исследований, связанная с попытками услышать «голос» самого образования, толкает ученого к феноменологической условности, обращению к фактам сознавания образования, мышления о нем его субъектов. И хотя в результате исследователь получает

[1] См. работу М. Мосса «Социальные функции священного» (*Мосс*, 2000).

[2] Данная типология символических форм предложена Э. Кассирером. См.: *Кассирер*, 1995, *172*.

любопытный материал о структурах субъективных значений, способах интерпретации и переработки субъектом образования разнокачественной информации (в том числе и информации об управленческих действиях), судить только на этом основании об образовании, равно как и о том, почему функционируют именно эти субъективные значения, а не другие, довольно сложно. Особенно в том случае, когда исследователя интересуют не сами феномены сознания образовательных субъектов, а то, посредством чего сознание в той или иной форме воспроизводится в процессах символического обмена образования, порождая ту реальность, которую феноменолог склонен приписывать работе восприятия.

Таким образом, речь идет не о поиске еще одного предмета образования, описанного более скрупулезно «извне» или «изнутри», не о соединении этих описаний отношениями дополнительности, а об использовании такого метода, который бы позволил поставить в центр исследовательского внимания сам образовательный порядок как специфичный предмет, помог бы обнаружить новую реальность «структурирующей структуры» (П. Бурдье). Ее действие связывает воедино (а иногда и разъединяет) и идеологические прескрипции, и управленческие акции, и способы их ассимиляции персоналом образования, и морально-психологические феномены, производные от функционирующих в фоновом режиме упорядочивающих реалий, которые теперь, посредством особым образом организованной исследовательской работы, необходимо вывести на передний план, превратить в публичную, ясно очерченную фигуру.

Однако решению этой задачи препятствует сложившаяся в современной научной культуре логика научно-теоретического анализа. И здесь нам потребуется короткий комментарий.

Отступление первое: «принцип теоретического порядка»

Наш комментарий будет касаться главным образом эффектов того действия, которое производит теоретическая установка, функционирующая в качестве необходимого момента обычного исследования. Речь идет о том принципе упорядочения реальности, который свойственен, по всей видимости, любой научной теории[1]*, т. е. о таком использовании принципа «теоретичности», который особым образом ориентирует*

[1] В. С. Степин пишет в этой связи о стремлении научных теорий к построению картин реальности или онтологий, которые включают представления: «1) о фундаментальных объектах, из которых полагаются построенными все другие объекты, изучаемые соответствующей наукой; 2) о типологии изучаемых объектов; 3) об общих закономерностях их взаимодействия; 4) о пространственно временной структуре реальности» (*Степин*, 1991, *147*).

индивида в отношении к миру, придавая теоретическому описанию статус «последнего» целого, в контексте которого функционируют обобщенные в нем структурные компоненты. В результате теоретическое сознание получает абсолютное преимущество перед любыми другими формами упорядочения реальности, объявляя высшей формой такой рационализации, например, научно-философское сознание[1].

Использование теоретической стратегии в науках об образовании имеет несколько следствий. Во-первых, образование в теоретическом описании начинает функционировать как идеальный объект, некая сущность всего многообразия образовательных отношений. (Основная функция научно-теоретической модели — экономия усилий, сведение множества к единству.) В результате все эмпирическое богатство педагогических связей редуцируется к строгой формуле научной дефиниции. Декарт, как известно, вообще связывал научность с качеством ее математического выражения. В результате отношение ученого становится сложноопосредованным созданной им моделью, ограниченной ее логическими границами[2]*. В такой постановке нет ничего особенного, кроме одного — искуса придать картине научной реальности онтологический статус, навязать миру научный порядок и смысл. В результате образование начинает функционировать по схематизмам науки, подражая ее устройству и продуктивности. Однако сегодня принцип изоморфности науки и образования не столь очевиден, как в XVIII в., и сам нуждается в дополнительном обосновании.*

Во-вторых, в научно-теоретическом описании источник производства порядка помещается вовне, в пространство мышления ученого, что обусловлено его позицией наблюдателя, и адаптация этой точки зрения к области практических отношений, коей является образование, всегда вызывало определенное напряжение, обусловленное разностью задач исследователя и педагога-практика, апеллирующего не столько к «должному», сколько к «возможному» в конкретной жизненной ситуации, а значит функционирующего в перспективе ее «участника», структурирующего реальность образования в прагматически-фрагментарном ключе. (Теоретик, например, озабочен системным, максимально полным

---

[1] «Философия, — пишет В. С. Степин, — не является только рефлексией над наукой. Она рефлексия над всеми основаниями культуры. В ее задачу входит анализ под определенным углом зрения не только науки, но и других аспектов бытия — анализ смысла человеческой жизни, обоснование желательного образа жизни и т. д.» (*Степин*, 1991, *151*).

[2] По этому поводу один из современных российских ученых В. И. Слободчиков иронично заключал: «Вы думаете, что психологи изучают ребенка? Отнюдь. Они изучают свои представления о ребенке» (из выступления на методологическом семинаре Центра проблем развития образования БГУ в марте 1998 г.).

описанием объекта, к практику же объект развернут своей утилитарно-потребностной стороной.) В результате теоретическое описание способно дезориентировать практика, создавая избыточность там, где господствует требование инструментальности и оперативности. Однако отказ теоретика от генерализирующих высказываний означал бы во многом отказ от установки на общую теорию, что предполагает, в свою очередь, ревизию статуса наук об образовании.

И, наконец, в-третьих, в аналитическую оптику теоретика не попадает актуальная действенность образования, его перформативность, равно как и продуктивность самого исследовательского действия. Это связано, во-первых, с извлечением объекта из совокупности реально функционирующих жизненных отношений, помещением его в специально создаваемый ученым теоретический контекст, а, во-вторых, с особенностями научной позиции, более ориентированной на наблюдение изучаемых обстоятельств, чем на проблематизацию и анализ позиции экспериментатора. Даже в тех случаях, где эксперимент объявляет себя ведущим научным методом, его предметом становится, как правило, изучаемое явление, а не исследовательская установка, сама выступающая фактором активности, ключевым моментом конституирования ситуации исследования[1]*. Экспериментатору сложно согласиться с той мыслью, что вне его участия то, что он определял как образование, могло бы быть иным.*

Таким образом, принцип производства порядка, помещенный в эпицентр научной теории, может быть рассмотрен как один из общепринятых вариантов исследования, в том числе и образования. Известная нам критика такого типа рационализаций состоит чаще всего в попытках приписывания статуса целого иной теоретической реалии[2]*. Бо-*

---

[1] В учебном пособии Р. Готтсданкера «Основы психологического эксперимента» (*Готтсданкер*, 1982) вообще отсутствует раздел, посвященный активному использованию в эксперименте позиции исследователя. В учебнике Т. В. Корниловой «Введение в психологический эксперимент» (*Корнилова*, 1997) есть ряд указаний на «эффект экспериментатора», однако его описания даны скорее эпифеменологически, как следствие обычного экспериментирования, а не в качестве его системообразующего принципа.

[2] М. М. Бахтин, например, рассматривал теоретическое отношение как частичное в более целостном бытийственном присутствии человека в мире: «Единственное исторически действительное бытие больше и тяжелее единого бытия теоретической науки, но эту разницу в весе, очевидную для живого переживающего сознания, нельзя определять в теоретических терминах» (*Бахтин*, 1986, *87*). Основы антропоцентристской версии целого заложил в своих исследованиях З. Фрейд. Полагание индивидуальной психики в центр производства социальной и культурной ситуации — одна из характерных черт метода этого ученого. См., например, работу З. Фрейда «Массовая психология и анализ человеческого “Я”», где принципы анализа психики субъекта распространены на такие реалии, как армия и церковь (*Фрейд*, 1992, *277*).

лее радикальная постановка апеллирует к ненаучным реалиям: искусству, религии, эзотерическому мышлению. Наука в этих случаях рассматривается как «система убеждений, не обладающая априори какими-либо привилегиями относительно других форм знания» (Огурцов, *2000*).

Между тем как само научно-теоретическое решение, так и его критика, несмотря на кажущуюся их непримиримость, сходны в одном: в самой стратегии анализа, которую можно описать как холистскую[1]. *Для нашего исследования две черты холистской стратегии имеют принципиальное значение. Первая связана с такой особенностью аналитического мышления, как его ориентация на априорность понимания суждению или действию. Понимание масштабирует активность ученого, ориентирует его в пространстве и времени*[2]. *Перефразируя тезис Б. Вальденфельса, мы можем сказать, что во всех холистских исследованиях реализуется методологическое требование предпосылать действиям порядок вещей* (Вальденфельс, *1999*, 79)*, что на практике блокирует действие до тех пор, пока не достигнуто относительно полное понимание. В то же время очень часто в реальных образовательных обстоятельствах достигнуть хотя бы фрагментарного понимания ситуации можно только совершив пробное действие. В этом случае само*

---

[1] Согласно анализу К. Поппера, аналитическая стратегия холизма состоит в апелляции к системному эффекту (эффекту целого). В контексте целого определяется порядок включенных в это целое элементов. «Социальная группа, — пишет Поппер, — *больше* простой суммы своих членов и *больше* суммы личных отношений, существующих в любой данный момент времени между любыми членами группы» (*Поппер*, 1993, *25*). Создатель динамической психологии К. Левин, разрабатывая холистскую идеологию, особое значение придавал функционированию целого (в его языке «ситуации»), которая выполняет роль активного смыслопорождающего контекста. См.: *Левин*, 2001, *82*.

[2] В теории и практике развивающего обучения Эльконина/Давыдова понимание функционирует на базе теоретического мышления. Понимать для Давыдова означает иметь понятие. «*Понятие* выступает здесь как форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводится идеализированный предмет и система его связей, отражающая в своем единстве его *всеобщность*, *сущность* движения материального объекта. Понятие одновременно выступает и как форма отражения материального объекта, и как средство его мысленного воспроизведения, построения, т. е. как особое м ы с л и т е л ь н о е д е й с т в и е. Первый момент позволяет человеку сознавать в процессе мышления независимое от него существование объекта, который дан как предпосылка деятельности [подчеркивание наше. — *А. П.*]. Эта предпосылка придает понятию момент *пассивности*, созерцательности, зависимости от объективного содержания. И вместе с тем иметь понятие о данном объекте — это значит мысленно воспроизводить, строить его. Такое д е й с т в и е построения и преобразования мысленного предмета является актом его понимания и объяснения, раскрытия его сущности» (*Давыдов*, 2000, *307*).

действие, собственно, и создает ситуацию. С этой точки зрения и понимать что-либо можно только в процессе осуществления действия, равно как и процессуально изменять это понимание, порождающий его порядок активности. Из этого следует, что теоретическая установка способна блокировать пробную активность.

Вторая характеристика холистской стратегии связана со способом утилизации целого. Целое в исследовательских актах функционирует как правило в виде аналитической категории, создавая саму возможность реализации теоретической установки. Целое может быть приписано и структуре изучаемого объекта. Об этом мы уже говорили выше. Но целое может быть увидено и как актуальная конструкция, образованная взаимодействием участников исследовательской ситуации, т. е. как не имеющее самостоятельной онтологии и вне производимой участниками интеракции не существующее. И если в первом и втором случае познавательная деятельность без метафизических установлений вряд ли осуществима[1]*, то в последнем метафизическая риторика становится излишней. Ее трансцендирующее действие теряет свою силу. Вследствие этого исследователь переориентирует свой взгляд на «здесь и сейчас» функционирующие отношения, начинает видеть свои действия и акции своих партнеров в упорядочивающем ситуацию качестве, испытывать на себе действие всех составляющих возникающего порядка, что во многих отношениях сближает позицию ученого и практикующего педагога. Последнее обстоятельство позволяет если не преодолеть окончательно, то во многом смягчить последствия того трагического разрыва позиций «наблюдателя» и «участника», который неминуемо возникает при реализации холистской теоретической установки.*

Одно из негативных следствий теоретического холизма — создание режима наибольшего благоприятствования тем педагогическим системам, которые разделяют метафизические устремления аналитика, маргинализируя и объявляя девиантными другие виды педагогического опыта, а значит и ограничивая возможности поисков новых форм образования, что в обстановке возрастающей культурной динамики вряд ли оправдано. По крайней мере, мы должны сегодня отдавать себе отчет в некоторых практических эффектах нашего простого, как иногда кажется, исследовательского любопытства.

---

[1] Примером таких метафизических установлений можно считать предпринятую в современной России попытку создания православной христианской психологии. Ее идеологи кладут в основу своих научных построений религиозное метафизическое допущение бессмертной души, «ищущей спасения и обретающей его через подвиг человеческой жизни в Господе нашем Иисусе Христе» (*Начала христианской психологии*, 1995, *53*).

Конститутивы экспериментальной программы

Перед нами встает задача поиска такой аналитической стратегии, которая бы, с одной стороны, не была отягощена наследственностью «теоретической нейтрализации»[1], а с другой — была бы более ситуационно чувствительна, реагировала бы на динамику текущих условий и, прежде всего, обстоятельств человеческого взаимодействия и определяющих эти взаимодействия специфически образовательных условий. В идеале такая поисковая стратегия могла бы выступать еще и катализатором образовательных изменений и трансформаций. Разумеется, в новой исследовательской перспективе само образование может получить не совсем привычные очертания.

Как нам представляется, теоретическому доминированию в исследовательских стратегиях может быть предложена альтернативная методология, которая и составляет проблему настоящего исследования. Она, хочется думать, не является полным отрицанием «теоретической» логики, но в то же время предполагает значительную корректировку ее допущений, процедур и обобщений. В некотором смысле эта стратегия поиному использует теоретическую перспективу, отказывая последней во внеситуационности, обнаруживая ее лишь как один из моментов более широкого и в то же время более конкретного практического участия ученых в жизненных отношениях. Причем в данном случае речь идет не об обнаружении новых скрытых предпосылок, более глубокой их систематике, проникающей, например, в культурные и исторические истоки. Совсем наоборот. Этот метод в большей степени работает «на поверхности», рассматривая, в частности, теоретические высказывания ученых как действия в ситуации, утверждающее или отрицающее тот или иной порядок. Такой взгляд распространяется как на активность любых образовательных субъектов, так и на высказывания автора этих строк.

Назовем эту исследовательскую стратегию, вслед за П. Бурдье, «логикой практики», или «теорией практики», соглашаясь с ним, прежде всего, в том, что теоретическая логика «заставляет игнорировать тот факт, что научная концепция способна постичь границы практической

[1] Эффект «теоретической нейтрализации» обусловлен позицией теоретика, «которая — независимо от того, отдает ли себе отчет в этом занимающий эту позицию или нет — нейтрализует практические интересы, останавливает мышление по нормам практической логики. Этот эффект представляет собой нечто вроде механизма, спонтанно срабатывающего и ограничивающего вовлеченность агента в практическую жизнь; он продиктован как позицией теоретика в объективной структуре поля науки, так и тем, что она является позицией именно в этом поле» (*Деянов*, 2001, *106*).

логики лишь ценой изменения их природы: при мыслительной экспликации практическая последовательность превращается в последовательность изображенную, а поступок, ориентированный в пространстве, которое объективно оформлено как структура требований (“дела, которое надо сделать”), — в некую обратимую операцию, совершаемую в пространстве слишком однородном» (*Бурдье*, 2001, *176*).

Логика практики, как мы ее понимаем сегодня, адресует нас к порядку, образуемому действием, включая в него и способы его рационализации. Для организации практики исследования особое значение имеют методические различия «теоретической» и «практической» логик, управляющие процессом познавательной деятельности исследователя. Для уточнения этих различий продуктивным может оказаться обращение к области культурологии, где обсуждается генезис современных форм научного познания. В отношении интересующего нас аспекта здесь удается обнаружить указание на архаические способы оперирования с реальностью: магию и миф. И хотя, как пишут культурные антропологи, «магия предполагает мифическую картину мира, а миф нуждается в магическом действии» (*Касавин*, 1999, *185*), их тесная связь не должна скрывать важных различий в функциях, которые эти реалии выполняют в процессе познания.

Миф играет роль онтологической конструкции, выступая формой организации индивидуального и коллективного опыта, фундаментом строения реальности (*Ионин*, 2000, *165*). Как отмечает А. Ф. Лосев, миф есть «жизненно ощущаемая и творимая, вещественная реальность и телесная, до животности телесная, действительность» (*Лосев*, 1991, *27*). Миф формирует символическое единство мира, организует форму жизненного порядка, обеспечивает его воспроизводство вкупе с социальными ситуациями и производными от них жизненными позициями (идентичностями) (*Ионин*, 2000, *167*). Родство научной теории и мифа, при всех их качественных отличиях, состоит именно в этой производящей целостности функции. Именно поэтому разрушение мифа, равно как и деструкция теории, связано с кризисными обстоятельствами и, прежде всего, диффузией принадлежащей ему социокультурной идентичности.

Магия в отличии от мифа выполняет прямо противоположную функцию. Задача магии — выход за пределы порядка. «Топос» магического — это экстремальные обстоятельства, ситуация неопределенности, «место» реализации рискованного познания, обращение которого обеспечивает развитие социокультурных систем и изменение существующих порядков. «Магия как модель предельного опыта, — пишет И. Т. Касавин, — переживается и воспроизводится всяким творческим субъектом,

конструирующим собственную онтологию для трансцендирования из повседневной реальности и ее последующего преображения и обогащения» (*Касавин*, 1998, *159*).

Таким образом, если переносить мифо-магическую метафору в область интересующих нас методических различий, то логика теоретического действия обусловлена упорядочивающими соображениями, установлением целостностей и их обслуживанием. Логика практического поведения — эксперимент с целостностями, выход за их пределы в те области, где отношения еще не упорядочены, прощупывание прочности самих границ реальности, обнаружение их условности и готовности к редемаркации. Причем — и это следует оговорить особо — речь идет не о субстанциональных различиях «мифа» и «магии», а о способе, «мифическом» или «магическом», каким материал реальности вовлекается в работу исследователя. С этой точки зрения данное различие носит в большей степени процессуально-процедурный характер, нежели предметно-структурный, что позволяет, например, при желании использовать «миф» в «магическом» контексте.

В то же время рассматривать «миф» как непрактическую реалию, а «магию», наоборот, — как практическую вряд ли правомерно. Речь идет скорее о *разных практических контекстах* употребления этих категорий. В одном случае практика «мифа» создает и поддерживает порядок, в другом — практика «магии» обеспечивает его трансформацию и возможность появления новых культурных форм. Основой формогенеза при этом выступает процесс воспроизводства действия и его регулятивов.

Истоки практической логики в обсуждаемом нами ключе легко обнаруживаются в опыте такого «антитеоретического» научного направления, как прагматизм. Его сторонники избегают метафизических исканий, пытаясь в любой, в том числе и метафизической постановке, видеть практические следствия: «Какая, — пишет У. Джеймс, — получится для кого-нибудь практическая разница, если принять за истинное именно это мнение, а не другое?» (*Джеймс*, 1997, *225*). Такая постановка вопроса о научных решениях выдвигает на передний план прагматического анализа действие и его практический смысл. Для того чтобы понять какое-либо утверждение, со ссылкой на Ч. Пирса продолжает Джеймс, «мы должны лишь определить тот способ действия (conduct), которое оно способно вызвать: в этом способе действия и заключается для нас все значение данного утверждения» (*Джеймс*, 1997, *225*).

Апелляция к действию не является достаточным признаком практической установки. Ведь никогда нет гарантии, что действие не превратится в идеальный объект научного исследования со всеми вытекающи-

ми из этой трансформации негативными для образования следствиями. В то же время не совсем ясно, в чем должен в этом случае заключаться методологический контроль над возможными превращениями утилизации действия, кроме оговоренных выше, и как следует его реализовывать. Зафиксируем в этом месте одну из проблемных точек настоящего исследования.

Прагматическая аберрация метода требует обращения нашего внимания на конституирующий действие лексикон. (То есть важна не только прагматическая трансформация, но и понимание того, что прагматика действия может быть реализована весьма различно.) Так, в принятых сегодня описаниях действия речь идет чаще всего о цели, инструментах и материалах, ситуации, к которой действие приспосабливается, нормах и правилах, регулирующих протекающую активность, результатах и непредвиденных эффектах, качестве процесса или его продукте (*Вальденфельс*, 1999, *83*). В некоторых текстах к указанному перечню добавляется внутренние условия осуществления действия (деятельности как системы действий), управляющие поведением действующего лица рефлексивные представления (*Щедровицкий*, 1995, *271*), специфические и неспецифические способности актора (*Анисимов*, 1991, *125*).

Вместе с тем эти и некоторые другие трактовки действия содержат в себе определенные характеристики, которые проблематизируют их использование в качестве аналитического инструментария нашего исследования. Речь идет, во-первых, о содержащейся в привлеченных лексиках своеобразной метафорике, уподобляющей образование процессу ремесленного или промышленного производства[1]. Вполне возможно, что такого рода описания обладали определенной продуктивностью при конституировании педагогических систем индустриальных сообществ, однако социокультурная динамика второй половины XX в. побуждает нас к ревизии употребления этих высказываний в пользу дискурса постиндустриальных реалий[2].

Во-вторых, сама конституция понятия «действия» может быть использована таким образом, что установит специфический тип отношений между актором и аналитиком. Рассмотрим это на примере такой под-

---

[1] Э. Тоффлер пишет, например, о том, что «идея сосредоточить в одном месте массу учеников (сырья) для обработки ее учителями (рабочими) в расположенной в центре города школе (фабрике) принадлежит индустриальному гению» (*Тоффлер*, 2002, *434*).

[2] Один из современных французских мыслителей С. Московичи, в частности, фиксируя эти новые обстоятельства, писал, что «после Второй мировой войны стало невозможным строить общество лишь на труде и убеждении, как было ранее, усилилась роль процессов коммуникации и производства знаний» (*Московичи*, 1995, *3*).

структуры действия, как цель. Кто ставит цели в образовании? Как возможно действенное описание в том случае, если участники преследуют различные цели или цели, исключающие друг друга? Особенно это значимо в том случае, когда цели приписывается функция целого. Понятно, что при таком положении вещей должен вставать вопрос о целевом преимуществе и он, скорее всего, будет решен в пользу властной инстанции или той позиции, которая определяет ситуацию исследования. Обобщая скажем, что целерациональное описание, будучи относительно годным для концептуализации индивидуального поведения, оказывается частным случаем описания кооперативных действий и ситуаций, каковыми все чаще становятся учебные обстоятельства. В результате применения телеологической схематики описание становится принудительно обобщенным, а интеракция теряет свою качественную специфику. Или, другими словами, в применении целерациональной логики мы видим одну из культурно значимых практик установления социального согласия, причем согласия априорного, поскольку оно управленчески или аналитически надстраивается над ситуацией, заключает ее в жесткую рамку, обеспечивая унификацию акторов и автоматизм их взаимопонимания.

Однако образовательные отношения современного типа, все более характеризующиеся негомогенностью внутренних условий и ориентированные на преимущества многообразия индивидуальных и групповых различий, становятся уязвимы при использовании практиками или аналитиками унифицирующих форм мышления, суждения и действия, что побуждает нас (ввиду изменения образовательных условий) видеть в целерациональной установке определенную методологическую коллизию.

Выход из возникающего затруднения, как нам представляется, возможен на путях привлечения к процессу методологического конструирования таких концепций действия, которые были бы лишены описанных выше противоречий и были бы более приспособлены к культурным обстоятельствам функционирования современного образования.

Рассмотрим в этой связи концепцию действия, предложенную Б. Вальденфельсом[1]. Согласно его взгляду действие является не индивидуальным произведением, а диалогом «с тем, что встречается действующему в физическом, социальном или в собственном мире» (*Вальденфельс*, 1999, *83*). Таким образом, взаимодействие характеризует всякое действие. С этой точки зрения цели не возникают произвольно. Они формируются и уточняются в процессе осуществления, хотя и могут быть предварительно намечены.

[1] Данный фрагмент текста представляет собой изложение концепции действия Б. Вальденфельса. Более подробно см.: *Вальденфельс*, 1999, *84–89*.

Решающее значение для генезиса действия имеет требование ситуации, которое провоцирует ответ. Из этого положения возникает следствие несущественности различения существующего и должного, поскольку для актора долженствование включено в структуру актуально осуществляемого делания. Разумеется, это утверждение верно для тех ситуаций, которые формируются обстоятельствами действующего лица, а не наблюдателя. Аналитик в этом подходе выступает всегда как участник, причастный к созданию ситуации, что делает невозможным возникновение внешней трансцендентной позиции.

Поскольку каждый из участников взаимодействия делает свой вклад в создание ситуации, которая в ходе интеракции может достаточно принципиально изменяться, постольку формируемая взаимодействием реальность всегда не завершена, актуально и потенциально изменчива, связана реципрокными отношениями с действиями акторов. Представить ситуационые условия в виде объективно существующих обстоятельств в этом случае не представляется возможным. В то же время и сами участники не являются демиургами ситуации, так как для ее конституции и развития могут иметь значение любые привходящие моменты, что никогда в полной мере не позволяет гарантировать ее перспективы. В возникновении ситуаций «случай и возможность, — считает Вальденфельс, — играют более или менее продуктивную роль» (*Вальденфельс*, 1999, *84*).

В то же время концепция Вальденфельса не просто заменяет индивидуального актора диадой. Большое значение в его подходе имеет положение о «поле действия», которое представляет собой механизм обусловливания интеракций. «Действия, — пишет исследователь, — всегда непрямы, прерывисты, опосредованы через посреднические поля, посреднические инстанции и посреднические формы, такие, как схема, стиль, ритуал, символ, техника, правило и норма» (*Вальденфельс*, 1999, *85*). Или, иными словами, перечисленные здесь содержания характеризуют структуру поля, составляют его символический конструктивный ресурс.

Представление о поле действия открывает нам возможность увидеть специфический механизм практического обобщения, отличный от тех или иных форм научных абстракций, будь то типологии признаков или идеальные объекты-сущности. Вальденфельс, вслед за А. Шюцем, апеллирует к такой форме структурирования поля, как *типизация*. В основе ее лежит повторение, которое, собственно, и является для действия типизирующем основанием. «Своим рельефом, — пишет Вальденфельс, — поле действия обязано формированию предпочтительных фигур действия» (*Вальденфельс*, 1999, *86*). В свою очередь, типичное становится тем, что нормально ожидаемо, и в этом качестве оно приступает к выполнению социально-регулятивной функции.

Одной из форм практической типизации выступает правило или норма. Вальденфельс использует эти понятия синонимично, акцентируя их регулирующую роль. Нам же представляется уместным ввести здесь различение, которое далее будет иметь значение для понимания экспериментально-образовательных процедур. *Правилом* мы предлагаем считать ту степень социальной типизации, которая функционирует в виде явно артикулированного предписания: закона, устава, морального принципа. *Норма* же ориентирует акторов посредством неартикулированного образца, прецедента, демонстративно предпринятого действия или действия, которому сообщество таковую функцию приписывает. Таким образом, различающим критерием здесь выступает воплощенность социальных регулятивов.

Рассмотрим эту регулирующую работу правил и норм на простом примере[1].

Представим себе группу людей на шоссе у светофора. Часть из них будет руководствоваться правилами дорожного движения, дожидаясь зеленого света, разрешающего переход улицы. Однако некоторые, вполне законопослушные граждане, начинают движение, ориентируясь на поведение впередистоящих. Именно оно выступает в нормативной или образцовой функции для тех, кто следует за ними. Нередко в таких случаях правилосообразное и нормативное поведение вступают между собой в конфликт, который дорожный инспектор разрешает по обыкновению в пользу официального регулятора.

В некоторых жизненных обстоятельствах прецедентное нормативное действие имеет высокую цену. Речь идет о неструктурированных, неопределенных ситуациях, динамических и диссипативных условиях, в которых правильное поведение оказывается проблематичным. Тогда для организации поведения индивидов особое значение приобретает действия других действующих единиц. «В современном обществе со все возрастающем числом перекрещивающихся действий, — пишет один из создателей символического интеракционизма Г. Блумер, — обычным является появление ситуаций, в которых действия участников до этого не были отрегулированы и стандартизованы» (*Блумер*, 1984, *179*).

Предлагаемая Блумером идея неструктурированности жизненных ситуаций, так же как и концепция действия Вальденфельса, имеет для формирования программы нашего исследования основополагающее значение. В моделировании неопределенности в условиях современного вузовского обучения, а также апробации форм субъективной организации, представляющих в настоящее время открытую проблему, мы видим но-

[1] Идея двойной регуляции социальных действий предложена А. М. Корбутом на методологическом семинаре Центра проблем развития образования БГУ 26 октября 2004 года.

вые возможности педагогического самоопределения. В то же время неопределенность понимается нами феноменологически, как проблематичность констант сознания, мышления и действия, т. е. как деформация интенциональных структур. На языке индивидуального сознания в этом случае будет уместна терминология, описывающая переживания состояния бессмысленности или абсурда[1].

Основная сложность данного этапа наших поисков состояла в том, что учебный процесс современного университетского образования, с одной стороны, относительно жестко структурирован, а с другой — обладает высокой степенью адаптивности к внешним влияниям. В принципе, любой привнесенный педагогом в аудиторию опыт студенты склонны интерпретировать как имеющий обучающий смысл[2]. Это значит, что в

---

[1] Концептуальным прототипом при моделировании ситуации неопределенности выступила идея российских ученых Н. Л. Мусхелишвили и Ю. А. Шрейдера, описанная ими в статье «Иов-ситуация: искушение абсурдом». В чем суть ситуации Иова? В библейской книге Иова описаны страдания человека-праведника, который по общепринятым меркам этих страданий не заслужил. Попытки ставить вопрос о смысле этих страданий способны привести страждущего либо к обоснованию собственной виновности, либо к абсурду, когда полностью теряется смысл существования. Для преодоления этой ситуации Иов должен выйти из привычной структуры сознания, определяющей его установку по отношению к действительности. «В обыденном состоянии сознания, — пишут авторы, — такой выход невозможен, ибо здесь установка не может меняться по воле субъекта. Однако переход в измененные состояния сознания — сначала в состояние сомнения (отрицания), а затем в состояние чистого сознания — открывает перед субъектом такую возможность. На религиозном языке это означает обращение к покаянию и молитве» (*Мусхелишвили*, 1991, *41*).

[2] В кризисных экспериментах, осуществленных в БГУ преподавателем курса «Практикум по основам профессионального мастерства» Н. Д. Корчаловой, студенты-психологи в течение ряда учебных занятий выполняли ряд абсурдных заданий, например, примеряли противогаз. Тем не менее в итоговых эссе многие оценивали учебный опыт вполне позитивно. Вот типичные интерпретации. Студентка А.: «Типы пар и деятельность в ходе них были разнообразны и на первый взгляд абсолютно не связаны друг с другом: мы конспектировали, перевязывали друг друга, спорили, обсуждали, играли и т. д. Можно сказать, что использовались различные виды контакта: прикосновения при перевязке, эмоциональный контакт в споре или обсуждении». Студентка Б.: «Может быть не всегда все было понятно, но все-таки это огромный кусок нашей жизни. Это как раз, наверное, один из сложных этапов в нашей жизни, когда надо перестраиваться из школьной жизни — простой и беззаботной — в жизнь университетскую — сложную и взрослую, где новые правила, новые законы, новые предметы». Другие студенты заключали, что «преподаватель предлагает задания, санкционированные учебным планом университета», «психолог-практик должен уметь все», «занятия с противогазом учат самососредоточению». В то же время за рамками учебной аудитории студенты сетовали на абсурдность содержаний занятий, жаловались родителям и кураторам.

устройстве учебных ситуаций предстояло найти такие их конститутивы, которые бы сделали невозможными привычные типизации, а значит перевели бы ориентации участников в диффузное состояние. Определение регуляторов воспроизводства и функционирования учебных ситуаций составляло задачу описываемого этапа образовательного эксперимента.

Отступление второе: «о кризисном эксперименте»

Идея Гарольда Гарфинкеля о том, что исследование устойчивых систем может строиться не путем апелляции к переменным, повышающим их стабильность, а посредством действий, проблематизирующих обычный порядок вещей, выступает идеологическим мотивом кризисного экспериментирования. То есть специфическая активность исследователя, его нацеленность на интервенцию и парадоксальное действие, берется в этом подходе в качестве принципа всей методической организации анализа изучаемых отношений. При этом предпочтение в выборе средств отдается тем инструментам и операциям, которые способны вызвать такие нарушения в протекании устойчивых процессов, чтобы сами процессы или их элементы «можно было обнаружить с помощью грубых методов непосредственного наблюдения» (Гарфинкель, *1999*, 129).

Кризисное экспериментирование нацелено на процессы производства социального порядка участниками повседневного взаимодействия. Однако в этих реалиях исследователя интересует то, что мы именовали выше нормативным, действующим само собой разумеющимся образом, существующим в актах взаимодействия на микросоциальном уровне, образующим область ситуативных практических рационализаций. Гарфинкель для обозначения этого предмета использует термин «индексичные» выражения и действия, подчеркивая ситуационный прагматический характер генеза их значений (Гарфинкель, *2003*, 6).

Указанное обстоятельство (ситуационность) требует осторожного обращения исследователя с наблюдаемыми им феноменами. Отметим в этой связи два момента. Первый обусловлен тем, что фактичность, обнаружившая себя в кризисной ситуации, информативно значима главным образом в границах созданной экспериментом условности, и любые внеситуативные обобщения требуют в этом случае отдельного изучения и обоснования. Второй момент сообразуется с характером функционирования самого исследовательского описания. В определенном смысле это описание нерелевантно описываемому феномену, поскольку

принадлежит другому «полю действий» — полю исследования[1]*. Это значит, что феномен кризисного экспериментирования нельзя трактовать в терминах субъект-объектного взаимодействия, а необходимо строить на взаимосопряженности полей интерпретативных действий исследователя и исследуемого.*

При этом, разумеется, следует понимать, что создаваемые участниками взаимодействия интерпретативные порядки не являются творениями из ничего. Во многом они несут на себе следы предшествовавших типизаций и типизированных ситуаций. Дж. Г. Мид называл таким образом привлеченный опыт «историческим персонажем»[2]*. В своих акциях и реакциях индивид может ориентироваться как на типизации, приспосабливая их к динамике условий, так и на новые ситуационные требования. Эти требования чаще всего реализуются в действиях других лиц, образуя в ходе интеракции результирующую форму: ситуацию. То есть ситуация никоим образом не является индивидуальным или суммарным результатом активности. Скорее она может быть рассмотрена как динамическое системное образование, порожденное требованиями среды, актуальными акциями и реакциями участников, теми процессами и отношениями, которые реализуются как полевые условия си-*

---

[1] К. Кнорр-Цетина отмечает в этой связи, что «конструктивистская интерпретация противостоит концепции научного наблюдения как сугубо описательной процедуры, как отношения между результатами науки и внешней природы. В противоположность этому подходу конструктивистская интерпретация рассматривает продукты науки как результат процесса, рефлексивной фабрикации» (цит. по: *Огурцов*, 2000). Деятельность ученого трактуется ею, с одной стороны, как «фабрикация вещей», а с другой — как «инструментальная фабрикация знания». Таким образом, природа науки оказывается инструментальной и в связи с артефактным характером научной реальности, и в связи с инструментальной природой научных операций. Результаты научного труда, по мнению Кнорр-Цетиной, не только создают базу для технологических и организационных решений, но и сами отягощены зависимостью от этих решений. См.: *Огурцов*, 2000.

[2] В концепции Дж. Г. Мида «Я» может быть представлена как сложная структура, конституируемая взаимодействием двух процессов: «I» и «me». При этом Мид ставит вопрос различения функционально: что значит такое различение для организации поведения человека. С его точки зрения индивид в социальном поведении может выступать той или иной стороной своего Я. «I» это то, что в нашем Я всегда неуловимо. Как только мы обращаем на него свое внимание «I» превращается в «me». «I» не дано в опыте непосредственно, но оно постоянно присутствует в нем благодаря памяти. В то же время следует понимать, что «I» — это реакция организма на установки других, «me» — организованный набор установок других, которые индивид принимает. Реагируя на установки других индивид обретает самосознание. «Ме» это то Я, которое индивид осознает. В свою очередь, его самосознание («me») корректирует новое действие «I» (*Мид*, 1997, *182–183*).

туационного генеза. (К условиям ситуационного генеза могут быть отнесены зарождение, становление, угасание процесса.) Определение ситуации участниками делает возможным структурирование ее элементов, рациональную трансформацию условий взаимодействия в том или ином аспекте. В то же время диффузия границ ситуации порождает неопределенность ее содержаний: позиций, связей, отношений и отношений к отношениям, проблематизирует, например, осмысленное поведение и высказывание. С другой стороны, проблематичность, о которой мы ведем речь, не является чисто интеллектуальной проблемой (умственной задачей). Речь идет об особом качестве бытия человека, форме его жизни, которая начинает разрушаться. Однако данная форма не является тотальной, пронизывающей все возможные ипостаси социального существования, а локальной, определяющей и определяемой конкретным участием человека в той или иной общественной и культурной сфере. Так, например, некоторые обстоятельства могут поставить под вопрос нашу деловую компетентность, вызвать к жизни кризис профессиональной идентичности, но ни коим образом не коснуться психофизиологического статуса или гендерного самосознания.

С этой точки зрения, кризисное экспериментирование ставит своей целью приостановку процесса формирования некоторой ситуации, делает невозможной ее актуальное определение в привычных формах. На психологическом уровне, если апеллировать к категориальной сетке символического интеракционизма, нарушение реализуется в отношении эго-взаимодействия «I» и «те». «I» перестает отражаться в социальном зеркале «те» и превращаться посредством рефлексивного обращения в самоотношение. Индивид оказывается неспособным определить ситуацию, что в плане целостного «Я» означает диффузию собственных границ или кризис идентичности[1].

И последнее уточнение. Оно касается статуса участвующих в кризисных отношениях лиц. Согласно развиваемому нами подходу, в экспериментальных отношениях функционируют не живые конкретные люди с их целями, потребностями и интересами, а продукты типизации и категоризации, возникающие и существующие только в пределах данного взаимодействия. «Как социальные, так и индивидуальные структуры, т. е. участвующие во взаимодействии индивидуумы… есть не что иное, как продукты интерпретации, категоризации и других дискурсивных практик самих участников взаимодействия» (Ионин, *2000*, 50–51). *По-*

[1] В формируемой с нашим участием экспериментальной ситуации точнее говорить о кризисе образовательной идентичности, поскольку проблематизируется позиции участников взаимодействия как студента и преподавателя.

нятно также и то, что этот взгляд не обязательно должен разделяться другими участниками инспирированного нами кризисного взаимодействия, например, студентами или образовательными менеджерами. Возникновение денатурализированной формы самосознания в ходе развития учебных отношений в нашем случае можно было бы считать позитивным образовательным эффектом эксперимента.

Извлечения из описания процедуры кризисного эксперимента[1]

Серия кризисных экспериментов проводилась в одном из высших учебных заведений г. Минска в осенний семестр 1999/2000 учебного года. Их участники — 35 студентов второго курса (7 юношей и 28 девушек), обучающиеся по специальности «социальная педагогика и практическая психология». Исследование строилось как естественный эксперимент, поскольку проходило в рамках санкционированного учебным планом курса «Рефлексивный семинар-практикум». Поскольку, как уже было сказано, в основную задачу эксперимента входил поиск оснований учебных ситуаций и их дестабилизация, традиционный язык экспериментально-исследовательских описаний нами не использовался и, по обоснованным ранее причинам, не мог быть использован[2].

Логика кризисного эксперимента, в основе которого лежит идея взаимодействия полей участников образовательных отношений, предполагает иные условия организации научной работы, которые точнее будет определить с помощью такой метафоры, как «игра с игрой». В этом случае предполагается, что студенты самой историей обучения в вузе подготовлены к участию в рационально устроенной игре «обучение как передача опыта от преподавателя к студенту». Такого рода занятию присущ вполне определенный ролевой репертуар, специфическая темпоральная и

[1] Замысел кризисного эксперимента принадлежал студентам-дипломникам отделения психологии факультета философии и социальных наук БГУ А. А. Забирко и А. М. Корбуту.

[2] Речь идет о том, что традиционное экспериментальное описание размещает исследуемые отношения «внутри» исследовательской ситуации, что обусловлено необходимостью управленческого контроля над факторами и переменными эксперимента. В этом случае мышление ученого объемлет (и во многом предопределяет) спектр получаемой в итоге информации. Кризисный эксперимент по нашему замыслу строился на диалоге, а значит предполагал реализацию практической схемы — подготовку первого действия. Все последующие отношения следовало строить исходя из характера ответных действий студентов и динамики общей ситуации.

пространственная организация, процессуальность, ориентированная на трансляцию значимого учебного содержания, квантифицированного сообразно внутренним условиям его усвоения[1].

Этой практической ориентации следовало противопоставить другую игру, правила которой не могли бы быть легко ассимилированы структурами учебных типизаций и за которой бы стоял неуловимый непосредственным пониманием студентов опыт образовательных отношений.

Таким образом, в учебной ситуации предполагалось организовать встречу альтернативных культурных организованностей, в перспективе каждой из которых противоположный опыт выглядел бы как нерациональный. В то же время вследствие разнопространственной локализации данных образовательных игр всегда возможно их параллельное автономное и прозрачное друг для друга сосуществование. Это значит, что замысел организаторов эксперимента должен был с необходимостью включать в себя моменты конфликтного взаимодействия, на которые сложно было бы не обратить внимание. Никакой инструкции перед началом курса ни студенты, ни сотрудники деканата не получали.

Описание занятия 26 ноября 1999 г.[2]

Пришедшие к первой паре студенты (34 человека) могли наблюдать следующую мизансцену: хаотично сгруженную в углу аудитории учебную мебель, дежурившего у входа преподавателя, выполнявшего функции швейцара, сидящих на мебельных развалах ассистентов преподавателя, увлеченных дискуссией по проблеме психологии рефлексии и не обращавших никакого внимания на входящих. На доске при желании можно было рассмотреть написанную мелом надпись: «Рефлексивный семинар-практикум. Проект Александра Забирко и Андрея Корбута». Несколько ниже мелкими буквами небрежно: «Все всегда уже, все всегда у́же».

---

[1] Преподаватель кафедры психологии БГУ С. С. Харин, описывая подобный образовательный порядок, использовал представление о «диетологической модели». «Огромную роль, — пишет он, — при “кормлении” играют качество и характер (консистенция) пищи, а также частота и регулярность ее поступления. При этом если ментальная пища (знания) доведена до легкоусвояемой, точнее, легко проглатываемой консистенции, то у человека, ее поглощающего, может так и не возникнуть потребность, говоря словами Перлза, в дентальной активности, не появится желание самому откусить от “пирога знаний”, прожевать, перемолоть его и ассимилировать входящие в него ингредиенты. В рамках “диетологической модели” всегда есть опасность превращения человека в “сосунка” (термин Перлза), для которого недостаточно качественно приготовленная ментальная пища может пагубно повлиять на его жизнедеятельность» (*Харин*, 2002, *175–176*).

[2] Занятия проводились группой экспериментаторов в составе инициаторов эксперимента и его руководителя — автора этого текста.

По мере накопления слушателей накапливалось и их недоумение, которое вскоре вылилось в открытое недовольство, адресованное преподавателю-привратнику. Делегированный группой студентов актив (3 человека) стал требовать от него объяснений и немедленного начала занятия. На все эти обращения преподаватель неизменно отвечал: «Занятие уже началось».

Неудовлетворенные ответом педагога активисты отправилась в деканат, где на вопрос студентов о том, что происходит в аудитории, заместитель декана им ответил следующее: «Наверное, психологи хотят узнать насколько вы творческие люди».

Актив, вернувшись в комнату для занятий, передал мнение деканата присутствующим студентам, после чего мебель была в короткое время возвращена на свои места, и эти места заняты учащимися. Студенты разместились за партами, на столах появились конспекты, писчие принадлежности. Учащиеся активно перешептывались, заинтересовано посматривая на преподавателя-привратника. «Мы готовы!», — объявили они хором.

Между тем поведение преподавателя и его ассистентов не изменилось. Через некоторое время староста группы подошел к преподавателю-привратнику и предложил ему занять место за лекторской кафедрой. Однако тот отказался. После чего из числа студентов выделилась небольшая группа юношей, которая принудила его сесть за преподавательский стол. Здесь он молча и просидел до конца занятия.

Во все время первого часа семинара в аудитории сохранялась относительная тишина, прерываемая периодическими выкриками: «Ну! Когда начнете?». Ближе к концу первой пары несколько групп студентов довольно оживленно и демонстративно принялось обсуждать смысл происходящего на семинаре. Были слышны отдельные реплики: «Они испытывают наше терпение», «Нормальные люди бы все с начала объяснили», «Кто знает, что было на этом семинаре в прошлом году?».

Интереса к идущей в углу аудитории дискуссии, которая могла бы иметь пропедевтическое значение по отношению ко всему курсу, в первый час занятия никто из присутствующих студентов не проявил.

На втором часу минут через десять-пятнадцать после окончания перерыва, объявленного старостой, группа учащихся подсела к ассистентам преподавателя, и одна часть из них стала прислушиваться к беседе, в то время как другая попыталась завязать с ассистентами преподавателя разговор. Вопросы звучали такие: «Вы психологи?», «Вы учитесь или работаете?», «А сколько вам лет?», «Неужели Вам это интересно обсуждать?».

Оставшиеся за партами остальные студенты периодически выкрикивали: «Эй, что там говорят?». «Ну, что? Интересно?». Через десять минут

все окружение ассистентов преподавателя, не встретив желаемой реакции, рассосалась. Согласно замыслу экспериментаторов, в случае обнаружения попыток студентов вступить в вербальный или иной контакт предполагалась сложноопосредованная на него реакция. Например, если студент спрашивал у ассистента преподавателя «Сколько Вам лет?», то тот «отнимал» у него этот вопрос и встраивал его в структуру идущего между двумя диспутантами разговора. Внешне это выглядело так: «Давайте рассмотрим контекст вопрошания о возрасте. Какова функция этого высказывания? Какая инстанция вручила говорящему это послание? Какое отношение этот вопрос имеет к образованию? Что имеет в виду тот, кто задает вопрос “Сколько Вам лет”?». После серии таких размышлений ассистентов преподавателя вопрошающий, как правило, не задавал больше вопросов и с озадаченным видом покидал площадку обсуждения. Многие выглядели обиженными.

Вскоре к преподавателю-привратнику направилась небольшая группа учащихся, которая попросила разрешения покинуть аудиторию. Вместо ответа тот молча вышел из аудитории. Вслед за ним потянулась вся студенческая группа. Погуляв по коридору некоторое время, преподаватель вернулся в класс. Студенты также вернулись и заняли места за партами.

Последние минуты занятия вся академическая группа занималась чтением журналов, выполнением заданий к следующим занятиям, обсуждением впечатлений недавнего выходного дня. По мере приближения времени окончания семинара-практикума, студенты небольшими группами покинули помещение и направились в буфет.

Дискуссия ассистентов преподавателя продолжалась и за рамками академического времени, определенного расписанием для данного курса.

В коридоре к преподавателю обратился староста группы с вопросом: будет ли студентам прочитана лекция и когда?

На ответный вопрос: о чем бы они хотели прослушать лекцию, студентка отвечала: «Вам лучше знать. Читайте то, что предусмотрено учебным планом».

Описание занятия 29 ноября 1999 г.

Второе занятие в начале выглядело вполне традиционно. Со звонком преподаватель вошел в аудиторию, проверил по списку присутствующих, наличие на столах конспектов и занял место за кафедрой.

После чего студентам была продиктована тема лекции и ее план.

Тема лекции была сформулирована следующим образом: «Имманентная метафизика и атрибутивный дизайн в современной ситуации».

План лекции:

1. История вопроса и его актуальность.
2. Современные аспекты изучения и значение этой проблемы.
3. Практические следствия и методические рекомендации.

Текст лекции был скомпанован из лоскутов разнокачественных высказываний, которым было придано формальное единство. Десять страниц таких кентаврических образований, собранных в одной папке, и составляли содержание сообщения преподавателя.

Около десяти-пятнадцати минут под диктовку педагога студенты старательно переносили эти алогичные высказывания в свои конспекты. Чтение было оформлено необходимыми риторическими приемами, а те фрагменты, которые были представлены в качестве определений, специально оговаривались лектором и диктовались. При этом можно было наблюдать, как при наличии совершенно непонятных слов или выражений учащиеся справлялись друг у друга о правильности их написания. В нескольких случаях они обращались к преподавателю за разъяснением смысла сказанного. Педагог им отвечал таким образом, что значение выражения прояснится из последующего изложения содержания лекции. В то же время, несмотря на содержательную бессмысленность сообщения, групповая работа продолжалась.

Неожиданно течение событий было прервано появлением в аудитории ассистентов преподавателя. Подойдя к кафедре, один из ассистентов спросил:

— Скажите, что Вы сейчас делаете?

— Читаю лекцию.

— Но ведь Вы знаете, что читать лекции запрещено!

— Меня студенты попросили.

— Вы нарушили запрет и будете наказаны, — сказал второй ассистент преподавателя и, достав из кармана скотч, заклеил лектору рот.

После этого преподавателя под руки вывели из классной комнаты и закрыли в соседней аудитории на ключ. Папка с текстом лекции осталась на столе возле кафедры.

Ассистенты преподавателя вернулись в лекционный зал и, расположившись на скамейке в углу аудитории, продолжили дискуссию, начатую на прошлом занятии.

Через некоторое время из числа студентов выделился спикер, который стал на место преподавателя и продолжил диктовку оставленных педагогом материалов. (Текст лекции был оставлен экспериментаторами случайно. При сценарировании занятия это действие не планировалось.) В течение получаса, до официального перерыва, студенты продолжали

усердно записывать диктуемое спикером содержание. Видимого внимания на ассистентов преподавателя никто из учащихся не обращал.

В перерыве небольшая группа студентов появилась в деканате. На вопрос заместителя декана о том, как идут занятия, студенты отвечали, что нормально, только лекция довольно сложная и они очень устали.

После перерыва, узнав каким-то образом о месте заключения преподавателя, студенты перестали слушать лекцию и занялись переговорами с «узником» посредством записок, которые они просовывали в щель под дверью.

Содержание записок в основном касалось прояснения обстоятельств заключения, его перспектив, состояния заключенного. Поскольку ответы педагога были преисполнены оптимизма, то корреспонденция вскоре расстроилась, студенты-переговорщики вернулись в аудиторию к своим повседневным делам. Значительная часть студентов ничем не занималась. Они молча дожидались истечения времени, отведенного для этого курса.

Дискуссия ассистентов преподавателя, как и раньше, продолжалась и за рамками академического времени, определенного расписанием занятий.

Описание занятия 3 декабря 1999 г.

Начало занятия в общих чертах воспроизводило предыдущее. На нем присутствовало менее половины учащихся. Отличие этого занятия от предыдущего состояло в том, что вместо бессмысленного содержания студентам была предложена лекция по теме: «Место и роль рефлексии в системе развивающего обучения Эльконина/Давыдова».

Студенты разместились за партами в аудитории, ассистенты преподавателя, прервав начатую как обычно дискуссию, заняли место слушателей в первом ряду, а сам преподаватель в строгой академической риторике начал читать многократно апробированный им, в том числе и в других вузах, учебный курс.

При появлении лектора студенты почтительно приподнялись со своих мест. Дискуссия ассистентов преподавателя ими в качестве начала занятия не была распознана.

Особенность данной учебной ситуации заключалась в том, что между педагогом и аудиторией, прямо перед кафедрой располагалось большое зеркало, которое отгораживало преподавателя от студенческой аудитории таким образом, что он по существу не был виден, но был хорошо слышен присутствовавшим. Это зеркало педагог принес с собой.

Стоя перед зеркалом, педагог читал лекцию своему отражению.

Так продолжалось в течение двух академических часов.

С самого начала обнаружила себя деструкция учебной работы. Студенты были явно растеряны, не слушали сообщение педагога. Они живо обсуждали происходящее. Некоторые вставали со своих мест, подходили к преподавателю, заглядывали в зеркало и текст лекции, обращались в недоумении друг к другу и ассистентам лектора, мешая им вслушиваться в содержание сообщения.

Часть студентов заняла позицию за спиной преподавателя и оттуда наблюдала за происходящим в аудитории. Лишь небольшая группа учащихся покинула пределы аудитории и больше не вернулась.

После перерыва студенты уже не проявляли видимого интереса к событиям семинара. Они заняли места за столами и молча ждали окончания занятия. На лицах прочитывалось полное равнодушие. Учащиеся производили впечатление биологической массы, лишенной мыслей и чувств[1].

После завершения лекции к преподавателю подошла староста группы и сказала ему следующее:

— Долго ли Вы намерены измываться над студентами!?

— Что Вы имеете в виду? — уточнил преподаватель.

— Вашу лекцию, — ответила староста группы.

— У Вас есть претензии к содержанию моего выступления? — спросил в свою очередь педагог.

— Нет, — смешалась студентка, — но ведь Вы поставили перед собой это дурацкое зеркало…

— Ни в одном нормативном предписании для преподавателей не сказано, что зеркало перед кафедрой ставить нельзя, — завершил дискуссию педагог[2].

Обсуждение результатов эксперимента

Анализ полученных результатов будет представлен ниже в той перспективе, которая формируется точкой зрения экспериментатора. При этом следует помнить, что, несмотря на «особый мотив», связанный с

---

[1] Наблюдаемое нами поведение студентов в общем и целом совпадает с выводами Г. Гарфинкеля о социальных аффектах нарушающих действий, когда «реально воспринимаемая участниками ситуация, утратив фон “всем известного”, должна стать “конкретно-бессмысленной”. Соответственно и структуры взаимодействия, — пишет Гарфинкель, — будут дезорганизованы» (*Гарфинкель*, 2002, *55*).

[2] По завершении всего цикла экспериментальной работы преподаватель получил от одной из студенток такую записку: «Большое Вам спасибо за этот практикум. В нем, как в кривом зеркале, отразилось все наше образование и мы — студенты».

исследовательской установкой[1], экспериментатор не является исключенным из ситуации наблюдателем и его реакции, как, впрочем, и акции, обусловлены не столько самой установкой, сколько динамикой ситуации взаимодействия и производными от нее вариациями позиции ученого. Этим во многом обусловлена та осторожность в интерпретации данных исследования, о которых шла речь выше. Для организации обсуждения выделим несколько «фундаментальных» фактов образования, произведенных нашим экспериментом.

1. Прежде всего к «фундаментальной» фактичности исследования следует отнести неоднократно наблюдаемое нами специфическое обесценивание той информации, которая транслировалась в актах учебного взаимодействия. Точнее, ценностью обладало само наличие сообщения, но не сообщаемое. Как мы могли убедиться, представленное в аудитории знание не обладало для учащихся «потребительской» значимостью. (Дискуссия ассистентов преподавателя и лекция педагога перед зеркалом не привлекли внимания студентов, не были ими распознаны как предмет познавательного интереса. К фактичности обесценивания содержания высказывания преподавателя, пусть и не безоговорочно, можно также отнести и конспектирование студентами абсурдной лекции.)

Если считать обесценивание содержания высказывания установленным нами в кризисном эксперименте фактом, то фактом чего он является? Значит ли это, например, что специфическое безразличие к сообщаемому на занятиях знанию является безразличием, по существу, свидетельствующим о том, что студенты не имеют ни критериев, ни контекстов для определения степени значимости учебных материалов, что побуждает их чрезмерно эксплуатировать чуть ли не единственную опору обучения — доверие к преподавателю? Означает ли это наблюдение то, что вызванный экспериментом факт обесценивания содержания обладает большим потенциалом генеративности[2], выходящим за рамки прошедшего исследования, и не являются ли в этой связи содержательные инвестиции педагогического корпуса наших вузов в учебный процесс во многом бесперспективным предприятием?

---

[1] Г. Гарфинкель со ссылкой на А. Шюца называет такой «особый мотив» «теоретическим интересом» (*Гарфинкель*, 2002, *43*).

[2] Косвенно в пользу общезначимости факта обесценивания свидетельствуют исследования Т. В. Тягуновой, обнаружившей, что учебный текст, лишенный институциональной определенности: авторитетного авторства, признанной правильной формы, высокой оценки предложившего его преподавателя, как правило, либо дисквалифицируется студентами, либо коммуникативно достраивается ими до необходимой нормативной полноты в процессе учебного взаимодействия. См.: *Тягунова*, 2006, *141–145*.

Не следует ли из полученного опыта, что в ходе обучения студенты более ориентированы на целостную ситуацию взаимодействия, вкупе с другими ее элементами: действиями и движениями преподавателя, правилами и нормами поведения, используемыми риторическими приемами, которые и являются, по существу, предметом образовательной трансмиссии. В этом случае феноменологию утраты студентами смысла, отмечаемую нами в прошедшем эксперименте, следует трактовать не как разочарование в содержании преподавания, а как специфическую бессмысленность образовательных ситуаций в целом, которые в нашем случае оказались лишенными своего главного предмета — действий как образцов для подражания.

Не значит ли это, что содержание образования в высшей школе имеет двойной статус: эксплицитный, определяемый учебными планами и программами, и имплицитный, формируемый учебными интеракциями, социальными ожиданиями и жизненной подготовкой участников как компетентных членов общества? Взаимодействие этих двух статусов (чаще всего при ведущей роли латентных форм) определяет специфику конституции учебных ситуаций, их устойчивость и широкую вариативность по отношению к тому материалу, который претендует на содержательное наполнение учебных курсов. В то же время идентификация ситуаций как учебных осуществляется ее участниками на основании практической ориентировки студентов и преподавателей в актуально функционирующей нормативной матрице путем соотнесения последней со сложившимся у них структурами типичных действий. С этой точки зрения анализ представлений об образовании у учащихся и педагогов имеет смысл, но до известных пределов. По крайней мере, следует учитывать, что в этом случае рассказ об образовании участников опроса будет в большей степени свидетельствовать о ситуации самого опроса, чем о действительных образовательных отношениях, которые функционируют на иной типизирующей основе[1].

[1] «Искусственность ситуации интервью, — пишет по близкому поводу Д. Роботам, — может провоцировать искусственные ответы и описания. Ответы могут быть специфичными для интервью, вытекающими из времени и условий, в которых происходит интервью. Респонденты, основываясь на своих субъективных интерпретациях вопросов, интервьюера и ситуации, могут давать полностью вымышленные ответы. Вынесение вопросов за пределы контекста интервью, в котором они были произведены, может лишить их того значения, которое они имели во время интервью… При использовании интервью так же предполагается, что учащиеся смогут отрефлектировать и описать свое обучение. Студенты, возможно, никогда прежде не задумывались о том, например, как они учатся, и для них может быть сложно артикулировать свои переживания. Даже если индивид способен переводить свой опыт обучения в слова, он не умеет описывать то, каким образом они контролируют или не могут контролировать процесс обучения» (*Robotham*, 2004, *226*; пер. А. М. Корбута).

И, наконец, далеко идущее предположение: не означает ли амплифицированный нами в эксперименте факт специфической бессмыслицы то, что в процессе обучения студенты овладевают не столько преподаваемыми им знаниями, сколько стратегиями поведения в учебных ситуациях, которые потом, будучи распространены на другие жизненные условия, начинают перерабатывать эти условия по схемам учебных отношений, порождая в итоге социальную дезадаптацию и растерянность их агентов? С этой точки зрения призыв производственников, адресованный молодым специалистам: «Забудьте все, чему вас учили в вузе», наполняется новым интригующим смыслом. В то же время порождаемый учебными обстоятельствами эдукационизм (генерализованная образовательная установка) требует, если брать его в расчет, существенной коррекции бытующих педагогических отношений, форма и способ трансформации которых совсем не очевидны.

Между тем ориентация преподавательского состава вузов на совершенствование содержания обучения была и остается сегодня главной стратегической линией в организации методической работы, той ставкой, или иллюзией, которая обусловливает *публичную* динамику учебных ситуаций и их последующую научно-теоретическую рационализацию. Называя содержательную ориентацию «иллюзией» (illusio)[1], мы апеллируем к практическому смыслу этой установки, той роли, которую она играет в организации демонстративных учебных интеракций. Форма, в которой выражает себя эта illusio, чаще всего определяется как интерес. «Неинтересно», говорят студенты, прослушав курс знаменитого на всю страну ученого. А на вопрос социолога о том, что бы они изменили в учебном процессе университета, уверенно отвечают: «Сделали бы интересными лекции». В этих высказываниях можно видеть не только свидетельство профессиональной незрелости учащихся, но и слабость illusio, его недостаточную коммуникативную валидность, за которую так однозначно голосуют и педагоги, и учащиеся.

[1] Термин «illusio» введен П. Бурдье с целью обозначения практических смыслов, своеобразных символических элементов поля, используемых для организации социальной идентификации и динамики. Illusio следует отличать от сознательно выдвигаемых целей и рациональных мотивировок. Скорее они выступают основанием для генерации последних, сами оставаясь при этом латентными. Для актора illusio выступает очевидностью, само собой разумеющимся отношением, иллюзорность которого может быть обнаружена тем, кто не чувствует этой очевидности. Более подробно см. в: *Бурдье*, 2001, *60*.

Лики содержательного illusio обнаруживают себя, например, в апелляциях педагогического персонала к якобы имеющемуся у учащихся изначальному интересу к изучаемому предмету, в методических упованиях на самоопределение студента в содержании обучения (*Кирилюк*, 1997, *89*). В этом случае образовательная ситуация строится как аранжировка предметного любопытства учащихся, допуская, что в опыте студента уже есть то, с чем ему еще только предстоит познакомиться. Более основательная версия работы с интересом предполагает предварительное знакомство учащихся с программой обучения, указание на способы утилизации подлежащих изучению содержаний в будущей профессиональной деятельности. Иллюзорность такой установки становится особенно очевидной, когда мы принимаем в расчет наличие сложных компетенций и профессий, тех форм человеческой деятельности, которые еще только создаются или будут созданы теми, кто сидит сегодня на студенческой скамье. Но несмотря ни на что, в том числе и на набирающую силу энтропию учебного процесса, эта illusio продолжает эксплуатироваться участниками образовательного взаимодействия. По всей видимости, ее жизнестойкость связана со структурой образовательного и культурного поля, вне диверсификации которого эта установка обречена на весьма длительную эксплуатацию.

Что касается собственно культурных обстоятельств, то здесь проблема утилизации рассматриваемой illusio оборачивается необходимостью ревизии связанной с ней культурной программы. Напомним читателю, что речь идет об использовании в педагогической практике опытных предпосылок, ожиданиях, уповающих на предрасположенность студента к тем или иным содержаниям обучения. Разумеется, что в нашем комментарии мы не будем участвовать в исторических научных дискуссиях о том, существуют ли таковые предпосылки *на самом деле* или *нет* и в чем они выражаются. Наша постановка иного порядка. Какими практическими следствиями обладает ориентация преподавателя на предметно-содержательную предрасположенность учащегося — вот тот вопрос, на который мы и попытаемся ниже ответить.

В рассматриваемом отношении можно обнаружить, как минимум, двуединый, сопутствующий этой установке, практический эффект. Он предстает перед нами как феномен практики индивидуализации, поскольку обращение педагога к внутренним предпосылкам личности адресует его активность к ученику как носителю своеобразных черт, пусть еще в полной мере не сформированных, но уже способных заявить о себе наблюдательному преподавателю. В результате посредством соответст-

вующих этой позиции ожиданий педагог в актах учебного взаимодействия и вызывает индивидуально своеобразную реальность к жизни. Или, другими словами, в учебной ситуации (так выстроенной педагогом) студент участвует не как получатель части общего для всех содержания обучения, а как заказчик, ожидающий от обслуживающего педагогического персонала желанную услугу. На основании этого фрагмента можно увидеть как замыкается контур эксплицитной и имплицитной конструкции учебной ситуации, а содержательные предпосылки (illusio) начинают выступать фоном разворачивающихся образовательных взаимодействий.

Программа индивидуализации обнаруживает себя и в педагогической заботе о внеситуационной преемственности идентичности студента, траектория которой теперь оказывается доступной педагогическому контролю и самоконтролю (обучение «связывает» прошлое, настоящее и будущее студента), а контролирующая инстанция оформляется в качестве автономной, самодостаточной и аутентичной организованности. Мы не обсуждаем сейчас принципиальную возможность студента оставаться верным сделанному однажды «ответственному» выбору в течение длительного времени. Для нас важно то, что ресурс этой уверенности конституирует реальные педагогические отношения, выступает их цементирующим основанием.

В этом культурном следствии мы легко угадываем антропологические идеалы Нового времени, которым верой и правдой служит анализируемая нами педагогическая illusio. В то же время нельзя не отметить альтернативность ее прагматики тем культурным программам и педагогическим практикам, в которых акцент делается на ситуационной уникальности, разрыве опыта самоотношения, где осуществляется апелляция к тем мотивам взаимодействия, которые формируются и трансформируются в условиях самой учебной коммуникации. Понятно, что обращение педагога к «истории отношений» и «проектам отношений» может иметь стагнирующие последствия только в случае практической фундаментализации этого опыта, его полагании (сознательном или неосознанном) в качестве безусловного основания учебного взаимодействия.

2. Следующим из обнаруженных нами в эксперименте фактов была специфическая утилизация позиции преподавателя, позволяющая обнаружить ее роль в воспроизводстве нормативных образовательных ситуаций. В нашем опыте студенты постоянно обращались к фигуре педагога для конституирования учебных отношений, причем их действия носили фундаментальный характер. Речь идет и о пространственном центрировании социального взаимодействия (педагога насильно усаживали на

преподавательское место, ему адресовывались самые разнообразные высказывания и антиципации студентов), и об установлении темпоральной структуры занятия (появление преподавателя в аудитории означало начало занятия, а его отсутствие интерпретировалось студентами как пауза в учебном процессе или завершение учебных отношений), и об энергетической функции педагогического присутствия, обеспечивающего ценностно-смысловое насыщение образовательного взаимодействия, и о нормативно-гарантирующей функции действий преподавателя в целом, реализация которых имеет индексичное (Гарфинкель) значение для студентов, благодаря чему ими соблюдаются правила игры на образовательном поле (появление зеркала в лекционной аудитории оказывается деструктивным, нормы учебного взаимодействия перестают функционировать). В этой связи «сильные» манипуляции педагогической позицией актуализируют активность студентов в направлении воспроизводства привычного порядка, причем ведущую роль в нормализации педагогического поведения выполняют моральные регулятивы. Последние проявляют себя как в открытых этических требованиях (действия старосты группы), так и массовых эмоциональных актах (демонстрация студентами обиды)[1]. Кроме уже отмеченного, наше наблюдение обнаружило значительный арсенал коммуникативных средств, примененных учащимися в упорядочивающих учебную ситуацию целях. (Студенты принимали стандартные ученические позы, провоцируя ответное позирование преподавателя, самостоятельно поддерживали темпоральность занятий и его пространственную организацию, указывали педагогу значимые объекты и формы его деятельности.)

Среди предпринятых студентами регулирующих действий мы бы хотели обратить особое внимание на демарш старосты группы, убежденной в аморальности поведения педагога, который, видимо, забыл о том, что работает с людьми. Налицо действие следующего норматива: «Педагог это человек, который имеет дело с другим человеком». При этом молчаливо допускается, что форма человеческого присутствия в учебной ситуации может быть только одной, которая сохраняет устойчивую связь и преемственность с другими жизненными ситуациями и контекстами.

[1] Мы, вслед за Эвериллом, интерпретируем эмоцию не столько в терминах переживания, сколько как роль или действие в ситуации, ориентированное на другого, то есть имеющее социально-регулятивный смысл. См.: *Averill*, 1980.

Между тем вполне допустима такая редакция учебной ситуации, которая будет производиться в терминах игровых позиций, имитационных или дискурсивных действий[1]. В этом случае участниками взаимодействия выступают не люди с их неповторимыми чертами, индивидуальной биографией и глубоким внутренним миром, а тексты, высказывания, демонстративные действия и движения, являющиеся производными от искусственных условий учебных интеракций. И это не актерское поведение театрального типа человека, играющего драматическую роль, а специфическая условность образования, в котором люди моделируют и апробируют самые разнообразные формы символических действий, наблюдая одновременно связанные с их динамикой эффекты. С этой точки зрения наделение этих дискурсивных образований (поведенческих моделей) признаками человеческой субъектности (подлинности) может быть рассмотрено как действие, блокирующее образовательный процесс в указанном нами смысле.

Как показал наш эксперимент, реализация педагогической позиции и ее значение в целом относительно независимы от содержания, поскольку главным для конституции учебной ситуации является нормативно-поведенческая функция этой роли, ее способность выступать образцом. Аналитики образования считают данную установку «одной из базовых идей западно-европейской культуры» (*Щедровицкий*, 1989, *5*). Эта нор-

[1] «Дискурсивные идентичности, — полагает Д. Циммерман, — предполагают машинерию последовательности, с помощью которой участники управляют своим взаимодействием. С этой точки зрения организация разговора является фундаментальным ресурсом для вовлечения в социальное (т. е. интерсубъективно скоординированное) действие, платформой, на которой строится различного рода деятельность. Форма этой деятельности, цели, которые она воплощает, и задачи, которые она преследует, вытекают из ситуативных идентичностей участников. Сориентация на конкретные, артикулированные дискурсивные и ситуативные идентичности объединяет данный сектор распределенного социального знания (как неявного, так и эксплицитного) и интерактивные способы производства повторяющихся, воспроизводимых, узнаваемых действий. Этот акцент на ориентациях участников в отношении особенностей ситуации взаимодействия (таких, как дискурсивные и ситуативные идентичности) не предполагает, что участники обладают “теориями” дискурса или общества, но скорее — что они могут управлять своими локальными практиками систематическим образом, который вызывает последствия, намеренные или ненамеренные, некоторые из которых недоступны или незаметны для них. …координация действий внутри порядка взаимодействия обеспечивает фундаментальную социальность, которая делает возможными различного рода социально структурированные действия» (*Zimmerman*, 1998, *105*; пер. А. М. Корбута).

мативность обладает особой валентностью в тех ситуациях, в которых диффузии подвергаются другие важные элементы конструкции учебных отношений[1].

Между тем в нашем опыте действия педагога строились таким образом, что ориентироваться на них как на образец чаще всего не представлялось возможным. (Речь идет о роли привратника, молчаливо сидящего за столом, читающего лекцию своему отражению, беседующего на мебельных развалах.) В этих условиях студенты могли оказаться перед выбором возвращения и отстаивания привычного порядка, нормотворчества или ожидания. Для реализации второго выбора студентам было бы необходимо переопределить ситуацию, выйти за пределы существующего учебного порядка и начать действовать в пространстве диалога взаимодействующих логик или порядков. Здесь нам также потребуется небольшое отвлечение.

Отступление третье: «диалог культур»

Общая схема интересующего нас взаимодействия была разработана в свое время российским семиотиком Ю. М. Лотманом. Согласно его концепции, а она описывает интеракцию разнопространственных логических структур, при встрече двух организованностей, располагающих индивидуальной системой кодов, возникает эффект непереводимости. То есть эти два мира взаимонепроницаемы. В лучшем случае понятно что г о в о р я т, но ЧТО говорят остается за границей понимания. Для того чтобы коммуникация оказалась возможной в принципе, необходимо, чтобы возникло «нечто», преодолевающее различие. Ю. М. Лотман называет это «нечто» «единой семиотической личностью» (Лотман, *2004б*, 607). *Интеракция по поводу создания общего символического про-*

[1] На занятии по возрастной и педагогической психологии, которое проводил автор данного текста, студенты анализировали работу З. Фрейда «Два случая детской лжи». Обычно в таких случаях учащиеся с той или иной степенью полноты излагали содержание прочтенных ранее работ. На этот раз, с целью провокации аналитической позиции, педагог трансформировал учебное задание. Он спросил: «Скажите, пожалуйста, что было вам непонятно в этой работе». На лицах студентов обозначилась растерянность. После длительной паузы преподаватель обратился к студентам: «Судя по вашему молчанию, проблем с пониманием статьи З. Фрейда у вас не возникло. Я же, признаться, мало что понял. Помогите мне разобраться». После того как преподаватель обозначил несколько проблемных точек текста, группа студентов, следуя его примеру, в течение всего занятия увлеченно проблематизировала прочтенное дома психоаналитическое сочинение.

странства (здесь важно учесть то обстоятельство, что усилия собеседников направляются не на декодирование сообщений, а на выработку символического контекста или метаязыка) обнаруживает две конфликтующие между собой тенденции. С одной стороны, за счет рефлексивных механизмов происходит дальнейшая автономизация и самоидентификация каждой из взаимодействующих инстанций, а с другой — в результате кооперативных акций возникает новый групповой субъект — носитель ситуационно возникающего языка (единая семиотическая личность). Образовавшись как новое единство, эта общность вступает в коммуникацию с другими единствами, воспроизводя с ними ту же последовательность активности, что и в первом цикле. «Тенденция к растущей автономии элементов, превращению их в самодавлеющие единицы и к столь же растущей их интеграции и превращению в части некоторого целого и взаимоисключают и подразумевают друг друга, образуя структурный парадокс» (Лотман, *2004б*, 607). *Так коммуникация становится парадоксальной.*

Здесь важно указать на специфику смыслогенеза в парадоксальной коммуникации, его отличие от смыслогенеза во взаимодействии на согласованном общем основании. В парадоксальной коммуникации смыслогенез, как это вытекает из приведенной выше схемы, происходит параллельно на нескольких уровнях: на уровне взаимодействующих единиц и на уровне метаязыка. При этом обобщения уровней, смыслового синтеза не происходит. Возникшая же в акте символического обмена парадоксального типа новая семиотико-семантическая структура открывает перед коммуникантами пространство беспрецедентного опыта, новую возможность существования. В принципе уместно говорить о рождении новой культурной формы. Однако появлению такого типа производительности нельзя научить посредством традиционной организации учебного процесса. Экстраординарный опыт предполагает и нетипичные образовательные условия.

Между тем как это видно из материалов описанных выше занятий, развитие событий имело типичный сценарий. Причем переход группы в режим ожидания произошел только после того как были дискредитированы привычные студенческие действия: демонстрация прилежания, заинтересованности, дисциплинированности, оказались неэффективным подключение властного ресурса (деканат был зачислен в сообщники экспериментаторов) и апелляция к моральным императивам (нравственные упреки преподавателю). В то же время говорить о запланированном и гарантированном переходе обучающихся к парадоксальному взаимодействию, новому типу образовательных отношений не приходится. В этом

случае точнее будет говорить о случайном эффекте кризисного взаимодействия.

Появление такого рода случайных эффектов — причем вопрос о специфике образовательных эффектов следует ставить отдельно — требует особых искусственных обстоятельств, способствующих тому, чтобы случаи «случались». Наш опыт показал, что исходным условием построения таких ситуаций является дестабилизация общепринятого учебного порядка. Среди средств дестабилизации особое значение имеет манипуляция педагогической позицией, которую можно видеть в качестве одного из основных конститутивов воспроизводства учебной ситуации. Обозначим коротко направление тех ее вариаций, которые нам представляются продуктивными в обсуждаемом смысле.

Действующие сегодня в культуре образы педагогической идентичности в принципе сводимы к двум типам: «идеал»[1] и «посредник»[2]. Еще один тип специфического посредничества может быть описан при помощи мифологического образа, введенного в свое время в гуманитарную культуру К. Г. Юнгом: «трикстер» (*Юнг*, 1997). В юнгианском смысле трикстер — «нарушитель запретов и низвергатель канонов, он всезнайка и обманщик, жертва и злодей одновременно. Он провоцирует, и сам страдает (иногда даже гибнет). Не ведая добра и зла, существо амбивалентное по своей природе, трикстер соединяет противоположные полюса бытия: он посредник между богами и людьми, жизнью и смертью» (*Шерман*, 2004). Трикстер вносит беспорядок в порядок, деконструкцию в конструкцию, случайность в нормативность.

Основная функция трикстера — провокация. Культурные антропологи считают последнюю, если, конечно, не апеллировать к негативным смыслам этого слова, специфическим побуждением к развитию, стимулированием его спонтанности, изменению самой формы развития (развитие развития). Являясь одним из механизмов выработки неопределенности в культуре, провокативность обеспечивает ее гетерогенность и жизнеспособность в долговременном плане (*Морозова*, 2002).

Трикстер — своеобразно активная фигура. Особенность его активности — в демонстративности, наделении самого действия, поступка, исполнения самодостаточным значением. Важен не столько результат,

---

[1] В. В. Мацкевич на основании отношения технологии к процессу трансляции содержания образования выделяет две педагогические модели: «педагогика идеала» и «педагогика культуры». Педагогика идеала, по его мнению, образует рамочное условие для определения передаваемой в обучении информации. См.: *Мацкевич*, 1993, *79*.

[2] В культуроцентрированном образовании педагог занимает позицию посредника между учеником и культурой. См. более подробно в: *Концепция национальной школы Беларуси*, 1994, *119*.

сколько сам процесс (*Сьвірын*, 2003, *216*). Трикстер не ставит перед собой задачу целесообразного изменения других, поскольку это изменение непредсказуемо. Что касается результата провокативного действия, то его будет точнее представить в виде социального эффекта, того понимания действия, которое озадачено индуцированием у публики «определенного образа или впечатления посредством более или менее целенаправленного раскрытия своей субъектности» (*Верч*, 1996, *19*).

Предметом провокаций выступают, как правило, не столько конкретные индивиды, сколько целостное понимание ситуации, ожидания и привычные действия людей. В этом плане трикстер — «перформатор», актор, преодолевающий тотализирующее влияние формы, парадоксализирующий устойчивости во имя новых возможностей.

Как это следует из наших литературных изысканий, словарь описания идентичности трикстера (и эта фигура в целом) не характерен для педагогических нарративов. По обыкновению термин «трикстер» применяется в дескрипциях феноменов архаической культуры, событий искусства, политических практик, психотерапевтического опыта. В этом плане его адаптация к области педагогических отношений во многом дело будущего, хотя прецеденты использования и концептуализации различных форм перформативного употребления, повлекшего за собой определенные образовательные эффекты, могут быть при соответствующей установке выделены из разнообразных педагогических источников. Сошлемся для примера на некоторые из них.

К числу интересующих нас перформансов можно отнести метод «взрыва» примененный и описанный А. С. Макаренко. «Взрывом, — пишет он, — я называю доведение конфликта до последнего предела, до такого состояния, когда уже нет возможности ни для какой эволюции, ни для какой тяжбы между личностью и обществом, когда ребром поставлен вопрос — или быть членом общества или уйти из него. Последний предел, крайний конфликт, может выражаться в самых разнообразных формах: формах решения коллектива, в формах коллективного гнева, осуждения, байкота, отвращения, важно, чтобы все эти формы были выразительны, чтобы они создавали впечатление крайнего сопротивления общества» (*Макаренко*, 1984, *458*). Заметим, кстати, тот акцент, который ставит в своем описании «взрыва» А. С. Макаренко, говоря о «выразительности» и «производстве впечатления».

Или еще один пример. На этот раз из психоаналитической педагогики.

«Уинифрид, — пишет А. Нилл, — новая ученица, заявила мне, что ненавидит все школьные предметы, и завопила от радости, когда я сказал ей, что она вольна делать только то, что хочет. “Ты не должна приходить в класс, если не хочешь”, — сказал я.

Она решила наслаждаться вольной жизнью и делала это в течение нескольких недель. Потом я заметил, что она заскучала.

— Поучи меня чему-нибудь, — попросила она меня однажды, — мне скучно так болтаться.

— Здорово! Чему ты хочешь научиться?

— Не знаю, — ответила она.

— А я тоже не знаю, — сказал я и ушел от нее.

Шли месяцы, — продолжает Нилл. — Потом она пришла ко мне снова. “Я собираюсь сдавать вступительные экзамены в колледж и хочу, чтобы ты давал мне уроки”» (*Нилл*, 2000, *33*).

Как мы можем видеть, действие А. Нила в отношении Уинифрид строится как отказ от диктуемых ею отношений, что, как следует из дальнейшего повествования, стимулировало у нее акт самоопределения, т. е. провоцировало образовательный эффект. При этом мы не можем определить активность психоаналитика в терминах целерационального действия, поскольку его результат носит незапланированный, случайный характер[1]. Разумеется, в этом случае эффект такого перформанса был связан с определенным педагогическим риском, который является неизменным атрибутом образования, делающего свою ставку на парадоксальное взаимодействие.

Обсуждая специфику педагогической позиции провокативного типа, следует сказать несколько слов и о формах действия, способных производить возможные трансформационные эффекты. К их числу аналитики относят, например:

- агрессию (направленная вовне и аутоагрессия);
- смех (направленный вовне или на себя);
- отсутствие воздействия, молчание;
- избыток/недостаток смысла (абсурд, непонятность);
- открытость (*Морозова*, 2002).

В проведенном нами фрагменте экспериментальной программы, как уже смог убедиться читатель, в провокативных целях нами в основном использовался ресурс абсурда.

---

[1] Для описания такого рода эффектов в гуманитарных науках часто используют термин «контингентный» (от англ. *contingent*), означающий: 1) то, что возможно, но не обязательно происходит; 2) происходящее случайно либо непредвиденным образом; 3) предназначенное для использования в обстоятельствах, которые нельзя точно предсказать; 4) непредсказуемое; 5) зависимое от чего-то другого или обусловленное чем-то другим; 6) то, что не является логически необходимым (но эмпирически наличное); 7) не вызванное необходимостью. См.: *Ионин*, 2000, *51*.

Заключение

Вопрос, который инициировал наше исследование, был связан с проблемой «открытия образования», задачей обнаружения его таким, каким оно является само по себе, вне контекстов инновационных педагогических проектов, методических предписаний и образовательной идеологии. Именно поэтому мы не анализировали высказывания ученых об образовании, не изучали представления о нем у педагогического персонала и причастных к образованию субъектов, например, потребителей продуктов педагогического производства. И это было сделано не потому, что вопросы теории, нормативно-методического обеспечения или качества образования нам кажутся неинтересными. Вовсе нет. Но это реалии других исследований, других практик и, наконец, других жизненных перспектив в целом.

Как уже было сказано, вначале нас интересовал актуальный порядок действий образовательных субъектов, причем его объективация должна была возникать не как рефлексивная конструкция стоящих над ситуацией наблюдателей, а как внутриситуационная активность людей, использующих в том числе и рефлексивные механизмы для того чтобы как-то понимать происходящее и строить сообразно этому пониманию свои действия. С этой точки зрения рефлексия не является выходом из деятельностных отношений[1] в нейтральное пространство, а выступает сама как действие, движимое практическим интересом индивида, рационализирующим свое положение в жизненной ситуации.

Что же получилось в итоге?

Понятно, что любое исследование можно всегда представить в положительном свете. Есть на этот счет самоуспокоительная рационализация: неудача в эксперименте — тоже результат. А если удача? Что в этом случае представить в качестве ее неоспоримого свидетельства? Да и для кого оно в таковом качестве выступит?

А если принять еще во внимание то обстоятельство, что вне методологических опосредований самая убедительная фактичность выглядит как фикция, тогда что можно представить внешней публике, разделяющей иные, порой прямо противоположные научные убеждения?

Верую? Свидетельствую?

И дело здесь не в позитивистской пристрастности субъектов, требующих неоспоримых доказательств, идущих от самих вещей. Проблема,

[1] Идея «рефлексивного выхода» выступает базовым допущением в СМД-методологии, разработанной Г. П. Щедровицким и его последователями. См. работу Г. П. Щедровицкого «Рефлексия» (*Щедровицкий*, 1995).

как нам представляется, и сложнее, и глубже. Она напрямую связана с особенностями экспериментального поведения, обусловленного включенностью исследователя в изучаемую им ситуацию. На это обстоятельство указывал в свое время В. Гейзенберг[1]. В нашем случае положение исследователя, по-своему, еще более проблематично. Кризисный экспериментатор не просто полагает или изучает с помощью приборов очерченную методом ситуацию. Он ее, по существу, создает. Это не просто действие, это действие с целостной ситуацией, причем разоформляющее ее. Ситуация неопределенности производится посредством экспериментальных действий, или, точнее, исследовательские действия осуществляются так, что неопределенность может наступить в качестве системного эффекта, избыточного результата взаимодействия множества факторов, важнейшим из которых выступает активность экспериментатора. Но она может быть и блокирована, нейтрализована, выведена из процессов социального обмена, а значит лишена продуктивного потенциала и в некоторых случаях просто разрушена. Причем дезавуирование экспериментального участия не обязательно может быть связано с намеренным действием других участников. Вполне возможно такое положение дел, когда уже в ходе осуществления экспериментального поведения его условия настолько радикально изменяются, что полностью не соответствуют начальным константам исследования и должны считаться с актуальной ситуационной динамикой. Это обстоятельство радикально меняет возможности экспертной оценки результатов, аналитик вынужден переходить на язык вероятностных утверждений.

Но есть и еще одна реалия, на которую мы бы хотели в финале нашего изложения указать. Это указание касается онтологической проблемы или формы существования экспериментальных феноменов. В гуманитарных исследованиях она не нова, однако должного внимания этому обстоятельству, на наш взгляд, уделено не было. Речь идет о хронотопе экспериментальных реалий. Поскольку основное изучаемое содержание обязано своим существованием исследовательскому перформативу, постольку оно уникально, и завершение перформативного эффекта ведет к дереализации возникших в момент его действия феноменов. Изменение ситуации, например, ее нормализация, фиксирует теперь видоизменен-

[1] Речь идет о феномене, зафиксированном В. Гейзенбергом: «соотношение неопределенностей». В квантовой физике оказались невозможными сразу две вещи: уверенное применение понятий ньютоновской механики и предельно точная фиксация объекта наблюдения, что побудило ученых к активному использованию вероятностной лексики, т. е. ревизии детерминистского языка классической физики и методологической новации — возникла формула «дополнительности». См.: *Гейзенберг*, 1987, *127–128*.

ные условия и порождаемые этими условиями жизненные факты. В этой связи даже отчеты самих участников кризисного взаимодействия оказываются отягченными наступившей стабилизацией, по крайней мере, их структура определяется теперь вновь наступившими обстоятельствами.

«Объяснение любых состояний человека, — пишет Дж. Брунер, — столь тесно связано с конкретной ситуацией, их интерпретация на множестве различных уровней столь сложна, что невозможно при рассмотрении изолированных феноменов жизни in vitro получить окончательные выводы. И даже самые блестящие исследования не смогут избавить от сомнения, ибо человеческое существо не есть “остров, существующий сам по себе”. Человек живет в сложной системе взаимодействий, и его сила и слабость вырастают из этих взаимодействий» (*Брунер*, 1996, *б*).

Литература

Анисимов, О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / О. С. Анисимов. М., 1991.

Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. М., 1986. С. 82–160.

Башляр, Г. Избранное / Г. Башляр. М.; СПб., 2000. Т. 1: Научный рационализм.

Блумер, Г. Общество как символическая интеракция / Г. Блумер // Современная зарубежная социальная психология. М., 1984. С. 173–179.

Брунер, Дж. Предисловие к американскому изданию / Дж. Брунер // Романтические эссе / А. Р. Лурия. М., 1996. С. 4–11.

Бурдье, П. Клиническая социология поля науки / П. Бурдье; пер. с фр. Ю. В. Марковой // Социоанализ Пьера Бурдье. М.; СПб., 2001. С. 49–95.

Бурдье, П. Практический смысл / П. Бурдье; пер. с фр. А. Т. Бикбова [и др.]. СПб., 2001.

Вальденфельс, Б. Мотив чужого / Б. Вальденфельс. Мн., 1999.

Верч, Дж. Голоса разума. Социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч; пер. с англ. С. Ю. Спомиора. М., 1996.

Гарфинкель, Г. Исследование привычных оснований повседневных действий / Г. Гарфинкель; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 1. С. 42–70.

Гарфинкель, Г. Понятие «доверия»: доверие как условие стабильных согласованных действий и его экспериментальное изучение / Г. Гарфинкель; пер. с англ. В. Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. 1999. № 4. С. 126–166.

Гарфинкель, Г. Что такое этнометодология? / Г. Гарфинкель; пер. с англ. А. М. Корбута // Социологическое обозрение. 2003. Т. 3. № 4. С. 3–25.

Гейзенберг, В. Шаги за горизонт / В. Гейзенберг. М., 1987.

Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента / Р. Готтсданкер; пер. с англ. Ч. А. Измайлова, В. В. Петухова. М., 1982.

Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы учебных предметов / В. В. Давыдов. М., 2000.

Деянов, Д. Практические логики и коммуникативные стратегии / Д. Деянов; пер. с болг. Т. Петкова // Критика и семиотика. 2001. Вып. 3/4. С. 106–115.

Джеймс, У. Прагматизм: новое название для некоторых старых методов мышления / У. Джеймс; пер. с англ. П. С. Юшкевича // Воля к вере / У. Джеймс. М., 1997. С. 208–324.

Ионин, Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие / Л. Г. Ионин. М., 2000.

Касавин, И. Т. Магия и творчество: теоретико-познавательный подход / И Т. Касавин // Разум и экзистенция: анализ научных и вненаучных форм мышления. СПб., 1999. С. 173–186.

Касавин, И. Т. Миграция. Креативность. Текст. Проблемы неклассической теории познания / И Т. Касавин. СПб., 1998.

Кассирер, Э. Философия символических форм: введение и постановка проблемы / Э. Кассирер; пер. с нем. А. Н. Малинкина // Культурология XX век: Антология. М., 1995. С. 163–212.

Кирилюк, Л. Г. О пользе самостоятельного выбора учебных курсов студентами / Л. Г. Кирилюк // БГУ: университетское образование в условиях смены образовательных парадигм. Мн., 1997. С. 85–89.

Концепция национальной школы Беларуси (проект) // Фактары станаўлення і развіцця нацыянальнай школы Беларусі. Мн., 1994. С. 104–155.

Корнилова, Т. В. Введение в психологический эксперимент / Т. В. Корнилова. М., 1997.

Кузнецов, С. По ту сторону иметь и казаться: от Исидора Изу до Малколма Макларена, далее — везде / С. Кузнецов. [Электронный ресурс]. 2003. Режим доступа: http://magazines.russ.ru/nlo/2003/64/kuz15.html. Дата доступа: 23.05.06.

Левин, К. Динамическая психология / К. Левин. М., 2001.

Лосев, А. Ф. Диалектика мифа / А. Ф. Лосев // Философия. Мифология. Культура / А. Ф. Лосев. М., 1991. С. 21–186.

Лотман, Ю. М. Архитектура в контексте культуры / Ю. М. Лотман // Семиосфера / Ю. М. Лотман. СПб., 2004а. С. 677–684.

Лотман, Ю. М. К построению теории взаимодействия культур (семиотический аспект) / Ю. М. Лотман // Семиосфера / Ю. М. Лотман. СПб., 2004б. С. 604–615.

Макаренко, А. С. Отдельные главы первой части «Педагогической поэмы» / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения: в 8-ми т. М., 1984. Т. 3. С. 451–459.

Мацкевич, В. В. Полемические этюды об образовании / В. В. Мацкевич. Лиепая, 1993.

Мид, Дж. Г. Разум, Я и общество (главы из книги) / Дж. Г. Мид // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 11: Социология. 1997. № 4. С. 162–195.

Морозова, Е. Провокативность как метод социально-психологического воздействия (на примере авангардного искусства) / Е. Морозова. [Электронный ресурс]. 2002. Режим доступа: http://rubtsov.penza.com.ru/ chitar/7/morozova.htm. Дата доступа: 01.09.06.

Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи; пер. с фр. Т. П. Емельяновой // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 3–14.

Мосс, М. Социальные функции священного / М. Мосс. СПб., 2000.

Мусхелишвили, Н. Л. Иов-ситуация: искушение абсурдом / Н. Л. Мусхелишвили, Ю. А. Шрейдер // Философская и социологическая мысль. 1991. № 8. С. 41–53.

Мусхелишвили, Н. Л. Семантика и ритм молитвы / Н. Л. Мусхелишвили, Ю. А. Шрейдер // Вопросы языкознания. 1993. № 1. С. 45–51.

Начала христианской психологии. М., 1995.

Нилл, А. Саммерхилл: воспитание свободой / А. Нилл; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. М., 2000.

Огурцов, А. П. Этнометодология и этнографическое изучение науки / А. П. Огурцов. [Электронный ресурс]. 2000. Режим доступа: http://courier.com.ru/pril/posobie/ethnom.htm. Дата доступа: 16.08.06.

Поппер, К. Нищета историцизма / К. Поппер; пер. с англ. С. А. Кудриной. М., 1993.

Степин, В. С. Научная рациональность в гуманистическом измерении / В. С. Степин // О человеческом в человеке; под общ. ред. И. Т. Фролова. М., 1991. С. 138–167.

Сьвірын, Г. Мастацтва пэрформансу ў Беларусі: Frequently Asked Questions / Г. Сьвірын // ARCHE. 2003. № 3. С. 215–225.

Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; пер. с англ. К. Бурмистрова [и др.]. М., 2002.

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

Флоренский, П. А. Имеславие как философская предпосылка / П. А. Флоренский. [Электронный ресурс]. 1922. Режим доступа: http:// www.vehi.net/florensky/vodorazd/P_47.html. Дата доступа: 10.08.06.

Фрейд, З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд // По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд. М., 1992. С. 256–324.

Хабермас, Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас; пер. с нем. М. М. Беляева [и др.]. М., 2003.

Харин, С. С. Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей / С. С. Харин // Идея университета: парадоксы самоописания. Мн., 2002. С. 175–186.

Шерман, Е. Журналист как трикстер / Е. Шерман. [Электронный ресурс]. 2004. Режим доступа: http://www.topos.ru/article/2804/printed. Дата доступа: 16.08.06.

Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. М., 1995.

Щедровицкий, П. Г. Проблемы непрерывного образования и педагогическая антропология / П. Г. Щедровицкий. Харьков, 1989.

Юнг, К. Г. Алхимия снов. Четыре архетипа: мать, дух, трикстер, перерождение / К. Г. Юнг; пер. с англ. Семиры. СПб., 1997.

Averill, J. R. A constructivist view of emotion / J. R. Averill // Emotion: theory, research and experience; ed. by R. Plutchik, H. Kellerman. N. Y., 1980. Vol. I: Theories of emotion. P. 305–339.

Robotham, D. Using interviews in researching student learning: a true and valid account? / D. Robotham // Teaching in Higher Education. 2004. Vol. 9. № 2. P. 225–233.

Zimmerman, D. H. Identity, context, and interaction / D. H. Zimmerman // Identities in talk; ed. by C. Antaki, S. Widdicombe. L., 1998. P. 87–106.

СИТУАЦИОННЫЕ ОСНОВАНИЯ НАРРАТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А. М. Корбут, А. А. Полонников

Введение

В последние годы все больший вес и влияние в гуманитарных исследованиях начинают приобретать так называемые нарративные методы, в том числе метод биографического интервью (*Розенталь*, 2003; *Трубина*, 2001). Однако чаще всего применение этих методов рассматривается как приложение каких-либо исследовательских принципов и техник к «сырым», собранным «в поле» данным. В контексте образования, например, принимается молчаливое допущение, что существует некоторая образовательная реальность (выражающаяся в речи, поведении, текстах участников учебного процесса), которую мы способны исследовать. И даже если учитывается возможность влияния исследователя на тот материал, с которым он имеет дело (эта проблема в особенности остро стоит в ситуации интервью), то это все же «влияние», т. е. воздействие исследователя на реальность исследуемого. Такого рода разделение реальностей стоит за многими попытками изучения образования нарративными методами, однако, на наш взгляд, оно само по себе уже является «достижением», продуктом специфической исследовательской активности, предпринимаемой в конкретной ситуации взаимодействия исследователя и исследуемого. Данная конкретная ситуация позволяет именно таким образом понимать и организовывать деятельность ее участников, но для этого она сама должна быть произведена в качестве исследовательской ситуации. Но как раз способ ее производства обычно остается вне поля зрения нарратологов. Предлагаемая статья преследует цель на примере метода биографического интервью проследить, каким образом в рамках нарративных исследований организуется и достигается определение ситуации как исследовательской, а также выявить и очертить возможности использования двух стратегически альтернативных подходов к пониманию этого определения — *репрезентативного* и *ситуационного*.

Статья основывается на данных проекта «Белорусский национальный гуманитарный лицей: эволюция в современном социокультурном кон-

тексте», осуществленного авторами в составе творческой группы в одном из лицеев г. Минска в 2003 г. Идея исследования состояла в том, чтобы посредством организации серии биографических интервью со студентами, преподавателями, представителями администрации лицея и последующего анализа стенограмм этих интервью раскрыть механизмы влияния образовательного процесса на формы и процедуры самоописаний его участников. Самоописаниям студентов и персонала лицея, в этой связи, приписывалась определенная информативность: предполагалось, что они способны пролить свет на процессы самоидентификации индивида. Идентичность в такой перспективе рассматривалась как нарративная категория, т. е. как результат определенным образом структурированного повествования о своих жизненных обстоятельствах.

В ходе сбора материала и его анализа в исследовательской группе возникла дискуссия, касающаяся выбора метода нарративного анализа результатов интервью. Было обнаружено, что имеющиеся стратегии изучения биографических нарративов содержат несколько несовпадающих возможностей, связанных со взглядами на проблему конструирования идентичности исследователя и биографа, особенностями применения технических процедур, принципами описания и интерпретации полученного в ходе интервью эмпирического материала. Для спецификации этих возможностей мы воспользовались идеей С. Уортама (*Wortham*, 2001), который предлагает выделять в рамках нарративного анализа две основные стратегии: репрезентативную и интерактивную. Мы выяснили, что альтернативность этих стратегий обнаруживается не только на уровне анализа результатов биографических интервью, но и на уровне самой организации взаимодействий исследователя и исследуемого в целом. Более того, принципиальное различие между ними состоит в понимании связи между ситуацией взаимодействия и его продуктами. Если в рамках репрезентативной стратегии одно более-менее жестко отделяется от другого, то для интерактивного подхода важна непосредственная связь одного и другого. Наша первоначальная ориентация в проведении и анализе биографического интервью была репрезентативной (в том ее варианте, который сформулирован в работах Г. Розенталь), но в дальнейшем мы обратились к интерактивному подходу (в его радикальной версии), который позволяет обнаруживать, с одной стороны, аспекты социальной реальности, остающиеся обычно за рамками внимания исследователей, но играющие ключевую роль в организации самой ситуации исследования, и, с другой стороны, новый способ понимания взаимосвязей между тем, т. е. то, что традиционно называют практикой и теорией исследования.

В предлагаемой статье мы попытаемся рассмотреть особенности репрезентативного и интерактивного подходов в конструировании исследовательской ситуации в нарративных исследованиях, опишем основные характеристики интерактивного подхода, названного нами радикально-ситуационным, и продемонстрируем на материале конкретного биографического интервью возможности применения этого подхода для обнаружения тех практических составляющих исследовательской ситуации, которые обычно остаются вне поля зрения аналитиков.

Репрезентативная и интерактивная модели

Первичное определение теоретических оснований нашего анализа мы произведем с помощью различения, введенного Стэнтоном Уортамом, который выделяет в исследованиях биографических нарративов две модели: «репрезентативную» и «интерактивную» (*Wortham*, 2001, *5–8*).

В основе *репрезентативной модели* лежит идея *выражения* в речи внутренних состояний, черт личности или исторических событий, организованных в виде повествования согласно сложившейся у данного человека в течение жизни индивидуальной системе интерпретаций. Нарративный анализ материалов биографического интервью представляет собой в этом случае специфическую реконструкцию данной системы индивидуальных предпочтений с последующим их профессиональным толкованием. Особое значение при этом имеет некая целостная картина жизни, в контексте которой приобретает смысл каждая отдельная черта жизненной истории. По существу, мы имеем дело с разновидностью социальной герменевтики, широко применяемой в самых разных, в том числе не исследовательских, практиках, например, в психотерапии.

Репрезентативная модель *субъект-центрирована*, т. е. ориентирует анализ на индивида и структуры его внутреннего мира. Акцент в ней чаще всего ставится «не на фактической точности конструируемой истории, а на значении, которое она имеет для респондента» (*Dhunpath*, 2000, *545*). Субъективная речевая конструкция в этом подходе рассматривается, прежде всего, как результат индивидуальных усилий, направленных на упорядочение фактов сознания. «Люди организуют свои личные биографии и понимают их посредством историй, которые они создают для объяснения и оправдания своего жизненного опыта» (*Richardson*, 1990, *124*). Нарратив, в данном случае, — это особый вербальный продукт, который выступает следствием использования субъектом доступных культурных ресурсов, являющихся по отношению к актуальной ситуации внеситуативными. С помощью этих ресурсов он объясняет собственную

жизнь и свое место в ней, а также устанавливает внутренние связи между эпизодами жизни, позволяющие создавать непротиворечивый и последовательный образ собственной идентичности. «Благодаря рассказыванию другим и себе своей жизненной истории, — пишет Г. Розенталь, — разрывы в жизни и их появление становятся понятными и допустимыми для себя и для других» (*Rosenthal*, 1997, *22*).

В некоторых «мягких» версиях репрезентативно ориентированного нарративного анализа подчеркивается значимость актуальной ситуации для человека, повествующего о своей жизни. В них, как правило, фактором ситуации исследования, оказывающим воздействие на говорящего, становится присутствие другого человека (собеседника, исследователя), которое влияет на то, какие конструктивы будет выбирать нарратор для построения автобиографического рассказа. Однако «другой» здесь выступает, скорее, как адресат, средство или фасилитатор процесса выражения, а не как активный соавтор создаваемого нарратива.

Определенный учет особенностей ситуации можно обнаружить в тех исследованиях, в которых рассказ нарратора представлен не как индивидуальное, а как индивидуально-ответное произведение. «Истории… обнаруживают то, каким образом события и другие акторы воздействуют на рассказчика, определяя его возможности, его способ восприятия себя и окружающего мира» (*Mattingly*, 2000, *6*). Однако и здесь речь идет не о взаимодействии нарратора и исследователя, не о совместно создаваемом тексте, а об особенностях структуры текста, отношениях персонажей рассказа. Рассказ драматизируется и диалогизируется, оставаясь при этом подструктурой описания биографа; исследователь же только влияет на общий контекст рассказа, оставаясь в позиции «наблюдающего». Реальность интервьюера и реальность интервьюируемого разделяются, и их общая ситуация изначально определяется через это разделение.

Более радикальные версии репрезентативного подхода вообще исключают ситуацию исследования из области своих интересов, поскольку она, как предполагается, не релевантна для действий, предпринимаемых участниками текущих интеракций. Исследовательскую ситуацию предлагается использовать «как контекст, в котором ресурсы и практики извлекаются и используются, но не создаются… Более того, нет достаточных причин полагать, — считают приверженцы данной позиции, — что наблюдаемые ресурсы являются исключительно продуктом ситуации интервью. Любую ситуацию можно описать множеством способов, и непохоже, что ее характеристика (особенно если учесть ее происхождение из дискурса социальных наук) как “ситуации интервью” имеет какое-либо значение для участников» (*Widdicombe*, 1993, *108–109*).

Однако при всех различиях внутри репрезентативного подхода, у него есть тем не менее одна характеристика, которая позволяет рассматривать его как относительно однородное поле. Эта характеристика связана с особым отношением к ситуации исследования. Ситуация, в которой предпринимается исследование, *изначально* понимается как таковая, как *исследовательская* ситуация. Даже если присутствует внимание к способу ее организации, это, как правило, диктуется стремлением достичь большей точности, или объективности, или последовательности происходящего. Но *что* и *как* делает эту ситуацию исследовательской, а не какой-либо иной — этот вопрос не анализируется. В то же время можно предположить, что определение ситуации как исследовательской играет важную (если не ключевую) роль для всех ее участников. Основываясь на этом допущении, мы можем увидеть, например, как в ходе интервью респондент и интервьюер в равной степени ориентируются на такое определение происходящего, производят это определение, направляют усилия на его поддержание, модификацию, вопрошание и т. д. Все эти особенности, выпадающие из поля зрения приверженцев репрезентативного подхода, составляют предмет анализа в рамках интерактивной традиции нарративных исследований.

В отличие от репрезентативного, *интерактивный подход* рассматривает нарративы как коммунальное произведение взаимодействующих в ходе исследования акторов. Нарратив — это не выражение, скорее, это *организация*. В рамках данного подхода аналитик имеет дело не столько с «рассказанным событием», сколько с «событием рассказывания» (*Wortham*, 2001, *19*). В результате предмет исследования начинает определяться не как структура «индивидуального» выражения, а как диалогический феномен, особое событие коммуникации исследователя и исследуемого, в котором текст рассказа не имеет самодостаточного значения. «Интеракционные соображения, — пишут по этому поводу Уиддикомб и Вуффит, — воздействуют на саму композицию производимых людьми высказываний, которые, в свою очередь, становятся “текстом”, анализируемым дискурс-аналитиками» (*Widdicombe*, 1995, *64*). В то же время текст, который является предметом разбора нарративного аналитика, — не просто эффект ситуации, он является способом ее упорядочивания, приведения к определенной форме. Отбор высказываний, их выстраивание, изменение, уточнение и пр. — все это методы, с помощью которых рассказчик привносит во взаимодействие ориентиры, которые, с одной стороны, соотносятся с предшествующим ходом коммуникации и, с другой, — должны эту коммуникацию направлять в то или иное русло согласно выстраиваемому определению ситуации.

Таким образом, интеракционистская ориентация делает акцент не на реконструкции концепции жизни рассказчика, особенностях его индивидуальности или жизненных событиях. Тексты анализируются «с целью выявления культурно-специфических дискурсивных ресурсов, которые были использованы для производства конкретного описания “реальности”» (*Malson*, 2000, *153*). Предметом анализа становятся речевые акты участников исследования, взаимообмен между ними, позиционная динамика в ходе интервью.

Но при анализе интерактивной перспективы мы так же не должны забывать о ее неоднородности. Одна из разделительных линий может быть проведена между способами понимания интеракции. Так, в более «мягких» формах нарративного анализа взаимодействие описывается как выражение внутренних состояний участников коммуникации, и характер этого взаимодействия всегда несет на себе отпечаток их субъективности. Лавлор и Маттинли, в частности, считают, что «истории раскрывают сложные мотивы, которые побуждают индивидов действовать определенным образом. Кроме того, они выявляют ограничения среды, телесности, социальных контекстов, которые сужают для индивидов возможности действия» (*Lawlor*, 2000, *6*). То есть интеракция по своему устройству субъект-центрирована, хотя и позиционно индивидуализирована.

Другое крыло («радикальное») интерактивных исследований, которое мы называем *ситуационным подходом*, акцентирует тот момент, что исследовательская ситуация является не столько «сценой», на которой разворачивается взаимодействие различных субъективностей, сколько *продуктом* их совместных усилий, направленных на организацию происходящего специфическим образом. Субъективные мотивы, желания, цели и т. д. участников взаимодействия становятся не столько условием коммуникации, сколько одним из ее ресурсов, конструируемых здесь и теперь. Эти субъективные мотивы и цели составляют элемент совместной координации действий участников ситуации и потому представляют собой дискурсивные конструкции, призванные некоторым образом сориентировать коммуникацию и интерпретируемые всеми акторами действия. Та идентичность, которая производится в актуальной ситуации в качестве особой дискурсивной конструкции, может быть описана, например, согласно Циммерману, как трехчленная структура, включающая три идентичности: ситуационную, дискурсивную и переходную. Дискурсивная идентичность использует ближайший контекст и трансмиссию высказываний в ходе непосредственного взаимодействия; ситуационная опирается на отдаленный контекст и влияющие на коммуникацию внеситуативные цели; переходная ведет к «связыванию ближайшего и удаленного контекстов действия» (*Zimmerman*, 1998, *88*). Три указанные коммуника-

тивные образования представляют собой специфические речевые жанры, обладающие определенной принудительностью для использующих их индивидов. «Например, при установлении тем для дискуссии, участник может задать вопрос, направленный на некоторый аспект ситуативной идентичности другого участника, тем самым приглашая отвечающего выбрать определенное направление разговора, что реципиент может принять или отклонить» (*Zimmerman*, 1998, *92*).

Занимая эту точку зрения, мы начинаем трактовать событие интервью как экстраординарное взаимодействие, отличное от повседневных интеракций и потому требующее нахождение особых способов его реализации. Радикальная трактовка интерактивного подхода вынуждает исследователя привлекать для интерпретации и анализа материалов нарративного исследования ситуативный контекст интервью. «Контекст, — пишет Свидлер, — это структурная особенность, с которой должны сообразовываться социальные акторы, в данном случае — рассказчики» (*Swidler*, 2000, *566–567*). С этой точки зрения границы ситуации интервью создают особое пространство взаимодействия, которое сложным образом связано с другими интерактивными пространствами индивидов. При такой постановке возникают серьезные сомнения в допустимости экстраполяции выводов, полученных в исследовательском взаимодействии, на ситуации за пределами конкретного биографического интервью.

Наконец, важно указать на принципиальное расхождение репрезентативного и интерактивного подходов в исходных допущениях, касающихся особенностей вовлечения текста биографического интервью. Репрезентативная модель, как правило, полагает рассказываемый текст конечной реальностью, значимой самой по себе, в своих структурных особенностях и внутреннем строении. В интерактивной же модели тексты призваны прежде всего решать такие задачи, как поддержание осмысленности и когерентности социальной жизни, кооперацию индивидов, создание дистанции и т. д. С этой точки зрения «история — это не просто история. Это ситуативное действие, перформанс, вызывающий иллокутивные эффекты. Она создает, поддерживает или изменяет миры социальных отношений» (*Gergen*, 1999, *247*).

В дальнейшем мы постараемся более точно указать на особенности радикально-ситуационного подхода в нарративных исследованиях, а также на то, как эти особенности сказываются на анализе результатов биографического интервью. Основной акцент при этом будет делаться на включении «ситуации» не только как аналитической единицы, объяснительного принципа, но и на специфической трактовке самой ситуации исследования как продукта актуальной коммуникации и предмета коммуникативного взаимодействия интервьюера и нарратора.

Ситуационное действие как действие с ситуацией

Исходным моментом в ситуационном анализе материалов биографического нарративного исследования является общая политика отношения к ситуации интервью как к предельной рамке, локальной целостной структуре, которая отделяется от других жизненных пространств особым набором организационных действий и связей и создает, тем самым, свой специфический микрокультурный ландшафт. Это значит, что внутри повседневной жизни (жизненного мира по Гуссерлю) конструируется (и коммуникативно поддерживается) локальная зона — фрейм (Гофман) «ситуация интервью». Правила ее функционирования, насколько бы они не были заранее согласованы интервьюером и интервьюируемым, всегда требуют дальнейших прояснений и уточнений. Ситуация интервью представляет собой зону неопределенных значений, схем, образцов поведения и т. д., и перед ее участниками стоит задача упорядочивания этой ситуации путем взаимной координации действий в целях создания «ситуации интервью».

В контексте «ситуации интервью» высказывание нарратора выступает не как отражение интервьюируемым событий прошлой жизни в перспективе сегодняшнего дня (хотя, несомненно, жизненный материал вовлекается рассказчиком в свое повествование), а как ориентированное на саму ситуацию и лишь затем на другого специально создаваемое текстуальное целое. Определенное прочтение акторами ситуации взаимодействия требует от них актуализации тех или иных способов действования и структур субъективации. Эти структуры получают свою форму исключительно в контексте созданной (создаваемой) ситуации. Стремление вести отсчет от личностных характеристик участников может привести к тому, что от нас ускользнет «значение того или иного исполнения для взаимодействия как целого» (*Гофман*, 2000, *112*). Подчеркнем еще раз: наблюдаемое в ситуации интервью не является выражением неких «внутренних» психологических детерминант, не выступает эманацией структур бессознательного или интеллектуально-когнитивных образов ситуации. Мы рассматриваем происходящее в интервью как публично ориентированное социальное действие, реализуемое посредством осуществляемых участниками коммуникативных актов, которые, в свою очередь, являются реакцией на целостное проспективно-ретроспективное схватывание этими участниками всей ситуации присутствия.

Подчеркнем еще раз это важнейшее методологическое положение: в основе ситуационного анализа лежит понимание активностей участников исследовательской ситуации как *ситуационных действий*, которые на-

правлены не столько на партнера по взаимодействию или его высказывание, сколько на целое — определение ситуации. Даже в тех случаях, когда действие выглядит как непосредственное, аналитик стремится рассматривать его в контексте целостного ситуационного определения: «…каждый случай осмысленного действия следует объяснять отдельно, в соответствии специфическими, локальными, случайными детерминантами значимости» (*Suchman*, 1987, *67*).

Поскольку «действие» — довольно популярная категория в гуманитарных исследованиях, нам необходимо уточнить то значение, в котором мы используем его в данной работе.

Прежде всего, необходимо отделить наше понимание от распространенной психологической концепции действия как структурной «составляющей» деятельности, служащей достижению сознательных целей и реализации мотивов в предметных преобразованиях окружающего мира (*Леонтьев*, 1979, *153*). В этом случае «деятельность» выполняет для действия функцию объемлющей системы, ассимилируя «действие» в качестве своей подчиненной части. Такой взгляд кажется неадекватным нашему рассмотрению по нескольким причинам. Во-первых, подобным образом понятое действие обнаруживает свой исток в психологических предпосылках, что как раз составляет предмет критики в рамках радикально ситуационистского подхода, в котором психологические аспекты понимаются скорее как производные от особенностей социальной ситуации или даже как формы ее организации. Во-вторых, онтология деятельности центрирует ситуацию на сознании целеполагающего индивида, действующего согласно индивидуальным представлениям о ситуации, что не позволяет использовать коммунальные механизмы производства ситуации в основополагающем качестве. Наконец, в-третьих, ситуация рассматривается здесь как совокупность внешних объективных условий, в отношении которых действие может быть только соответствующим или не соответствующим, что препятствует пониманию ситуации как продукта и совместной упорядоченной конструкции участников исследовательских отношений. В принятой нами перспективе «объективность» ситуации — это результат, а не условие осуществляемых взаимодействий, и в этом отношении она постоянно определяется и переопределяется.

Еще один подход к пониманию категории «действие» можно найти в концепции Жана Пиаже. В его теории не только происходит привязка действия к когнитивным предпосылкам (что позволяет нам применить к нему те же критические соображения, что и в случае схематизаций А. Н. Леонтьева), но и вводятся ограничения на использование категории

«ситуация». Эти ограничения обусловлены методологическим постулатом Пиаже, согласно которому действия и их системы выполняют адаптационную функцию по отношению к среде: «Начиная с наиболее элементарных сенсомоторных действий… и кончая наиболее изощренными интеллектуальными операциями, которые суть интериоризированные действия, осуществляемые в уме… познание постоянно связано с действиями или операциями, т. е. с *трансформациями*» (*Пиаже*, 2001, *107*). С этой точки зрения ситуация взаимодействия может быть рассмотрена как психологическая конструкция, возникающая между индивидом и внешним миром и являющаяся следствием этого взаимодействия. Ситуация в теории Пиаже редуцируется до индивидуальной гносеологической категории.

В целом, по поводу позиций А. Н. Леонтьева и Ж. Пиаже мы можем сказать, что трактовка действия, содержащаяся в данных подходах, обусловлена конструктивистскими предпосылками, в основе которых лежит стремление психологизировать и индивидуализировать действие, что вводит существенные ограничения на возможности понимания действия как действия с самой ситуацией. Эти ограничения связаны с «объективностью» ситуации у Леонтьева и «вторичностью» и производностью ее от интеллектуальных условий у Пиаже.

Бихевиоральные трактовки действия избавлены от «сознательных» и когнитивных коннотаций, однако им, как и рассмотренным выше моделям действия, свойственна индивидуализирущее стремление и объектная ориентированность. Для бихевиористов (по крайней мере это можно сказать о Уотсоне) «ситуация» или «стимул» — лишь предшествующий фактор, причина акта (*Уотсон*, 1998, *263*). Исследователь трансцендентен изучаемой ситуации, она для него не более, чем автономный объект, который атрибутирован испытуемому в качестве его индивидуальной собственности.

Иной полюс понимания активности образуют различные социологические теории действия, наиболее заметными среди которых являются концепции М. Вебера и Т. Парсонса. Вебер, как основатель «понимающей социологии», дает следующее определение действия: «“Действием” мы называем действие человека (независимо от того, носит ли оно внешний или внутренний характер, сводится ли к невмешательству или терпеливому приятию), если и поскольку действующий индивид или индивиды связывают с ним субъективный *смысл*» (*Вебер*, 1990, *602–603*). Смысл, в свою очередь, имеет два значения: 1) смысл, *действительно* предполагаемый; 2) смысл, *гипотетически* предполагаемый (*Вебер*, 1990, *603*), но в любом случае этот смысл является смыслом, субъектив-

но задаваемым и предшествующим действию. Иными словами, мы должны реконструировать этот смысл (вне зависимости от того, есть он реально или его нет) в качестве предварительного условия действия, т. е. как переменную, независимую от ситуации ее реализации. По отношению к конкретному действию исследователь должен построить его идеальный, рациональный тип, а затем уже рассмотреть конкретные особенности осуществления действия в качестве искажений этого типа. Ситуация должна быть лишь помехой (пусть даже необходимой), но не принципом объяснения действия.

В отличие от Вебера, Парсонс в своем определении действия учитывает ситуацию его осуществления. Однако он, как и Вебер, исходит из целевого полагания действия, для которого ситуация выступает лишь в двух ипостасях: как *условия* (неподконтрольные актору элементы ситуации) и как *средства* (подконтрольные актору элементы) (*Парсонс*, 2000, *95*). Цели (каково бы ни было их происхождение — индивидуальное или социальное) в этом смысле устанавливаются вне ситуации, в которой они достигаются. Тем самым действие учитывает ситуацию, но не составляет ее. Актор ориентируется не на ситуацию в целом, а на достижение собственных целей, сообразно с которыми оценивается имеющаяся ситуация. Таким образом, для Парсонса действие отделено от ситуации и поэтому сам способ его осуществления, то, как оно определяет ситуацию и определяется ей, как оно включено в цепочку взаимно скоординированных действий, как оно вносит смысл и цель в ситуацию, — все эти моменты отходят на второй план.

Рассмотренные нами психологические и социологические интерпретации понятий «действие» обнаруживают свою ограниченность, если мы переходим к анализу интеракций, в частности, в рамках биографического интервью. В этом отношении нам необходимо более ситуационно ориентированная концепция действия, которая бы не просто анализировала ситуацию как условие действия, а в некотором смысле отождествляла одно и другое. Такого рода подход можно найти в теории коммуникативного действия Юргена Хабермаса, в этнометодологии Гарольда Гарфинкеля и в драматургической концепции действия Ирвинга Гофмана.

В своей теории коммуникативного действия Ю. Хабермас делает акцент на отношении между агентом действия и его окружением. При этом действие для него — это не телеологический акт, когда индивид ставит сознательные цели и производит рациональный отбор средств и процедур достижения необходимых результатов, а прежде всего «драматургическое действие», в центре которого лежит «самопрезентация» (*Habermas*, 1984, *9*). Актор выполняет действия, рассчитанные на определенный

социальный эффект — производство необходимого здесь и теперь впечатления. Кроме этого, другой важнейшей характеристикой ситуационного действия выступает его ориентация не на «истинность», «целевую эффективность», а на правило. То есть действие определяется не когнитивным смыслом, а нормативным, когда участники взаимодействия «имеют право ожидать определенного поведения» (*Habermas*, 1984, *85*). При этом ожидания связываются не столько с отдельными действиями как таковыми, сколько с оценкой целостной ситуации взаимодействия как «правильной» (соответствующей правилам). Ощущение того, что что-то происходит «не так», — важный показатель рассогласования в определениях ситуации ее участниками. Подчеркнем еще раз: действия по определению ситуации не являются целерациональными или телеологическими актами. Мы имеем в этом случае тот тип коммуникативного поведения, когда действия носят характер взаимных проб, координаций, динамичных подстроек, вызывающих системный эффект — ситуацию. И это не просто действия как элемент (подструктура) ситуации, а действия-ситуации, реализующие целостное, неразрывное отношение. То есть действие в данном случае и есть ситуация, причем непрерывно творимая в актах определения и переопределения. Текучесть, делаемость, конструируемость ситуации составляет не внешнее условие анализа, а его принцип.

Для этнометодологической традиции характерно отношение к действию как, с одной стороны, ситуативному (индексному) по своей функции и, с другой стороны, упорядоченному и упорядочивающему ситуацию (*Lynch*, 1993, *14–22*). Скорее, не действия разворачиваются в конкретной ситуации, а конкретная ситуация всегда разворачивается в действиях, в результате чего достигается и поддерживается специфический порядок. Хотя в этнометодологии нет эксплицитной концепции действия, тем не менее, в политиках этнометодологических исследований действие понимается как никогда не завершающееся делание, работа по установлению социального порядка, всегда имеющего форму локальной ситуации. Любое действие ориентировано на локальную ситуацию как свой продукт, свое условие и принцип своей осмысленности.

В подходе И. Гофмана развивается идея описания человеческого взаимодействия в терминах «социальной драматургии». Речь идет о принципах анализа микросоциального взаимодействия (лицом к лицу), когда порядок этого взаимодействия диктуется задачей представления себя некоторой (реальной или вымышленной) аудитории. Важнейший элемент такого представления — ожидания и оценки других, на основании и с учетом которых участники взаимодействия реализуют свою активность. При этом следует отметить, что само представление строится

не на интеракциях целостных субстанционально организованных личностей, а на экспозициях сценических персонажей, ролях, что позволяет рассматривать данную ситуацию в «изобразительном» качестве как игру особого типа. В последующем изложении мы конкретизируем отдельные методологические положения И. Гофмана на материале анализа биографического интервью. Здесь же лишь перечислим некоторые общие положения его теории «представления себя другим», которые позволят нам более точно наметить линии анализа транскрипта биографического интервью. Итак, человек, представляющий себя другим (в нашем случае это и нарратор, и нарративный исследователь), будет стремиться:

- внушать другим высокое мнение о себе;
- достигать гармоничных отношений с другими;
- контролировать поведение других, особенно их реакции на его действия (*Гофман*, 2000, *35*).

Помещение в центр аналитического рассмотрения взаимодействия, опосредованного особой производящей ситуацию активностью, позволяет нам сделать еще одно важное для нашего исследования уточнение. Теперь в фокусе рассмотрения оказываются те интеракции, которые характеризуются «разрывами», нетипичностью, обнаруживают коммуникативные сбои или странное поведение участников. Мы полагаем, что именно в этих анормальных моментах коммуникации обнаруживает себя активность действующих лиц по отношению к тому или иному типу ситуационного порядка. Исходным здесь выступает теоретическое положение С. Московичи, согласно которому «любое отклонение от обычного… создает добавочный смысл и приводит в действие поиск значений и объяснений того, что нас поражает как странное и беспокоящее» (*Московичи*, 1995, *9*). Или, иными словами, аномалия в определении «действительного положения вещей» вызывает к жизни коммуникативную активность агентов ситуации по ее нормализации. Этот же феномен был использован Г. Гарфинкелем для демонстрации того, как нарушения привычного, само собой разумеющегося хода повседневных коммуникаций могут обнаружить молчаливые определения ситуации, которые до этого «незаметно» реализовывались ее участниками (*Гарфинкель*, 2002). Поэтому рассогласования в определении ситуации должны обнаруживать себя в «патологии» коммуникативных процессов, ненормальном (с точки зрения коммуникантов) характере их осуществления. К такого рода «аномалиям» принадлежат ответы не на «те» вопросы, излишняя эмоциональность акторов, односложные или излишне подробные ответы, сбивчивые высказывания и контрастирующие микронарративы, прямое давление на собеседника, излишне проясняющие вопросы или пространные, информационно избыточные объяснения.

Ниже мы попытаемся применить анализ с позиции ситуативного понимания действия к материалам одного из проведенных нами биографических интервью. В центре внимания будет не то, как взаимодействующие субъекты оказывают влияние друг на друга, а способы совместного формулирования и согласования ими определения текущей ситуации. Ситуация взаимодействия, в этом отношении, обнаруживает некоторую специфическую, локальную логику, по которой действуют ее участники и которая не сводится к их субъективным намерениям, к широкому культурному контексту или к объективным обстоятельствам.

Ситуационная логика биографического представления

Сначала сделаем несколько предварительных замечаний.

Анализируемая нами далее исследовательская ситуация начала строиться задолго до зафиксированной в протоколе нарративного интервью встречи. В ходе предварительных переговоров нарратолога и нарратора была оговорена форма, время и место интервью. Будущая ситуация получила имя и в целом определила поле взаимных предвосхищений. Решающим в этом определении была обыденная интерпретация ситуации интервью как «*последовательных ответов на последовательно задаваемые вопросы*». Правила так понимаемой ситуации интервью предполагают, что отвечающий будет обладать специфической компетентностью, т. е. окажется экспертом в тех областях, которые определяются темой интервью. Из этого следует, что первоначально нарратор будет стараться удерживать «экспертную высоту», тратить значительный коммуникативный ресурс на ее утверждение, обнаруживать компетентность во всех подходящих для этого случаях в ходе встречи. При этом мы должны понимать, что исполнение роли нарратора побуждает респондента соответствовать, прежде всего, «выражению характеристик исполняемой задачи, а не характеристик исполнителя» (*Гофман*, 2000, *112*). С другой стороны, интервьюер будет восприниматься участниками взаимодействия в роли организатора: он задает тему, выбирает и уточняет вопросы, оценивает ответы респондента согласно тому, подходят они под категорию ответа или нет, и если нет, то ему «предписано» свидетельствовать о результатах своих оценок посредством новых вопросов или, например, паралингвистически. Таким образом, еще до начала непосредственной коммуникации ситуация уже первично определена, и поэтому дальнейшие взаимодействия будут отталкиваться от того, как это определение изначально организовано и реализовано.

Перейдем теперь к анализу протокола биографического интервью. Начнем с исходного определения ситуации взаимодействия.

Первый вопрос исследователя подтвердил заданную предварительными переговорами дефиницию ситуации интервью, сделал ее легитимной.

Исследователь: Итак, э… зараз я задам Вам пытанне… і буду рабіць нейкія пометкі для сябе, а тады, калі Вы скончыце Ваш расказ, я задам Вам некалькі пытанняў. Добра?
Респондент: Добра.

Как мы можем видеть, интервьюер не только устанавливает порядок коммуникативной ситуации, но и устанавливает его определенным образом, подтверждая вопрос-ответную форму организации процедуры взаимодействия. Вдобавок, интервьюер, сообщая о том, что он будет вести записи, подтверждает значимость дальнейших слов респондента, его «экспертность». Посредством первого высказывания организуется структура ситуации: распределяются способы поведения, описывается схема взаимодействия, указываются формы активности его участников, при этом ключевую роль для нашего анализа играет не столько содержание фразы, сколько ее функция. Исследователь дает знать интервьюеру о сфере своей управленческой ответственности, о том, что именно он «следит» за формой происходящего, именно он создает ситуацию и в этом отношении оценивает промежуточные результаты, ведет к намеченной цели. Интервьюер демонстрирует, что определение ситуации имеет нормативный аналог, в соответствии с которым и будет пониматься все последующее. Вопрос, который он задает, и ответ респондента не рассматривается участниками диалога в качестве первого акта интервью. Скорее и сам вопрос и ответ на него воспринимается как предварительный взаимообмен. По крайней мере, у нас нет свидетельств того, что участники взаимодействия на этом шаге мобилизуют дополнительные коммуникативные ресурсы для установления взаимоприемлемого порядка. Однако произошедшее нельзя и недооценивать в его фундаментальной для исследовательской ситуации функции. Теперь все остальные фигуры общения будут строиться с учетом произошедшей координации.

Далее по протоколу интервью мы можем наблюдать, как «внутри» данного базового определения ситуации в качестве «ситуации интервью» разворачивается новая ситуация, образованная вопросом интервьюера, функция которого состояла, опять же, не в сообщении респонденту новой информации, а в побуждении последнего к спонтанному, живому рассказу о своей жизни:

Исследователь: Э… раскажыце, калі ласка, пра тыя падзеі Вашага жыцця, якія адбыліся у Вас за апошнія 5–6 гадоў.

«Нормальное» развитие событий предполагает, что нарратор будет не просто исполнять роль, но и подыгрывать исследователю. «Мы вместе делаем хорошее интервью» — таков лозунг представления. Мизансцена этого акта взаимодействия строилась так, что актер (нарратор) перед публикой (интервьюер) должен был произносить безупречные монологи, поскольку в противном случае «экспертная высота» вряд ли будет удержана и представление нельзя будет считать удавшимся. В то же время, хотя заданный исследователем вопрос в целом и соответствовал конститутивным ожиданиям исполнителя главной роли, он не содержал конкретных предписаний относительно логики, длительности и содержательной полноты монолога. В этом отношении вопрос, как и следовало из методических указаний по проведению нарративных интервью, был построен проективно.

Для актера-нарратора проективность вопроса означала указание на необходимость импровизации. Но любая импровизация, как известно, хороша тогда, когда она хорошо подготовлена. Нарратор быстро обнаруживает, что безупречный монолог вряд ли получится, и поэтому, чтобы внести бóльшую определенность относительно способа понимания своего ответа, который с трудом «вычитывается» в заданном ему вопросе, он вводит «оправдание», которое исполняет скорее функцию интерпретации, управленческого действия, предлагающего интервьюеру схему понимания слов респондента:

Респондент: Ну напрыклад… ну, даволі сумбурны/ну, (усмешка) я не падрыхтаваны, даволі сумбурны, можа, атрымаецца расказ, ну я буду проста падзеі пералічваць, а потым можа нейкія там высновы ці што, ну карацей, за апошнія 5–6 гадоў… Э-э… ну вось…

В пользу нашей гипотезы говорят: антиципирующая оценка нарратором формы повествования — «даволі сумбурны»; представление себя в качестве субъекта оценивания — «я не падрыхтаваны»; знак-просьба о снисходительности — усмешка; указание на замену жанра «безупречного монолога» жанром случайного перечисления событий — «ну я буду проста падзеі пералічваць».

Но главное, что мы можем видеть в данном фрагменте интервью, — это попытка нарратора определить ситуацию. То есть произносимый респондентом текст мы рассматриваем как действие нарратора по выведению ситуации из неопределенного состояния и возвращению ее к исходной договоренности — «последовательным ответам на последовательно задаваемые интервьюером вопросы». Этой цели должна соответствовать специфическая конструкция текста-высказывания: когда нет необходимости строить развернутое повествование о своей жизни, до-

статочен краткий, с нарушением хронологии и статуса повествовательных единиц, рассказ, который, за счет его сумбурности и смысловой непроясненности, побудит исследователя к «задаванию вопросов». Таким образом, приведенный далее фрагмент предлагается рассматривать не как «свидетельство», «жизненную историю», а как управленческое действие в ситуации, совершенное нарратором для ее переопределения. Отметим, что анализируемое поведение нарратора нельзя воспринимать как сознательное целерациональное действие. Приведем анализируемый фрагмент транскрипта интервью полностью.

Респондент: …3 гады назад я паступіў у ліцэй, пасля таго, як я паступіў у ліцэй, э… я перамог рэспубліканскую алімпіяду па геаграфіі; вось, потым я… э… пазнаёміўся з дзяўчынкай, з якой сустракаюся, якую вельмі кахаю, вось; яшчэ вельмі змяніўся за апошнія 5–6 гадоў, э… ну… вось, раней я, вось, як бы вельмі шмат хлусіў, зараз я стаў больш шчырым, больш адкрытым, вось як бы; пачаў размаўляць па-беларуску; карацей… як бы… э-э… вось як бы такое, ну самае/такія самы/ну як бы зараз я магу/я зараз пакуль адчуваю, што я на самой справе, вось апошнія часы я магу на самой справе адчуваць, што я жыву як бы, вось як бы мая лінія жыцця яна не такая прамая, а там ёсць як бы такія вялізныя уздымы, ёсць падзенні як бы, усё ёсць, мне цікава жыць, мне падабаецца жыць, вось… э-э у мяне як бы з'явіліся новыя *сябры*… вось; яшчэ, вось як бы, раней я заўважыў, што я размаўляў толькі пра нейкія такія матэрыяльныя рэчы, вось, як бы, а зараз… ну як бы вось мне трэба такія духоўныя, філасофскія размовы патрабую/патрабуюцца вось, потым яшчэ я зацікавіўся… у . там філасофіі, у гісторыю вось як бы, я зараз яш/ну асабліва у сваіх.. ну-у як бы.. ну гісторыя… індэ/ну вось увогуле пра энтагенез вось народаў вось, ну і зараз летам я збіраюсь напісаць сваю кнігу пра старажытныя цывілізацыі, пра філасофію вось… э-э ну карацей, у прынцыпе я магу ацаніць вось гэтыя… э-э 5–6 год як такія даволі станоўчы, плённы перыяд свайго жыцця.

Таким образом, мы имеем достаточно хорошую возможность видеть как в форме «*неудачного нарратива*» происходит коммуникативное переопределение ситуации. Якобы сумбурное повествование разделяется на отдельные фрагменты, которые обозначаются паузами и вставками: «ну», «вось». Нарратор делает небольшие остановки в повествовании, ставя интервьюера перед необходимостью задавать вопросы для сохранения исследовательской ситуации. Одновременно он демонстрирует стремление к качественному исполнению своей роли путем перечисления спектра самых разных тем, что должно создавать впечатление обширности и «глубины» рассказа, стремления нарратора быть искренним и информативным, говорить о всей жизни, а не вообще. «События жизни» описываются им так, чтобы в их отношении можно было принять различные версии того, каково понимание респондентом этой «жизненной событийности». Поскольку репонденту не до конца ясно, в чем должен состоять его рассказ, он предлагает исследователю «на выбор» различные варианты биографического повествования: хронологическое описание событий, внут-

риличностные изменения, изменения в отношениях с другими и пр. Иными словами, нарратор в одно и то же время определяет ситуацию интервью и оставляет ее открытой для возможных переопределений, которые могут последовать со стороны интервьюера.

Обобщая, можно сказать, что нарратор, заняв позицию «напротив» биографического повествования, произвел отбор необходимых для экспозиции «жизненных» эпизодов, необходимых ему для произведения ситуационных эффектов. Причем, как само помещение «напротив» биографической структуры, так и отбор значимых эпизодов связаны с характером его актуального взаимодействия с аудиторией (интервьюером). Этим актом рассказчик осуществляет самоустановление, и первым актом такого строительства становится, с одной стороны, общая концепция жизни, как, в нашем случае, «положительного, полноценного периода жизни», и, с другой стороны, общий образ деятельности по анализу своей жизни. Посредством генерального оценивания создается нарративный «горизонт» (целостность), который впоследствии будет выступать в качестве формы, с которой нарратору придется считаться.

Рассмотренный фрагмент нарративного интервью мы можем анализировать в перспективе двух осуществляемых типов работ: а) определения ситуации взаимодействия посредством управленческого воздействия на ситуацию; б) последующей самоорганизации посредством установления целостной концепции жизни. Причем последняя не является структурным образованием, подчиненным правилам формальной логики или литературного повествования. Перед нами логика событийной ценности, где события «делаются» на основании удобства их публичной экспозиции.

Следующий эпизод открывается «внутренним» (по Г. Розенталь) вопросом интервьюера:

Исследователь: Э… вось Вы сказалі, што… э… 3 гады прайшло, як вы паступілі ў ліцэй. А можна э… больш падрабязней пра гэтыя падзеі расказаць?

Вопрос формулируется (и распознается) в рамках конститутивных ожиданий участников интервью, а это значит, что теперь коммуникативный ресурс может тратиться не столько на контроль границ ситуации, сколько на работу над исполнением сценического образа. И действительно, в этом акте взаимодействия нарратор выстраивает уже более связанный рассказ. Из него практически исчезают речевые конструктивы, оговорки, тематические тавтологии. Пафос успешности усиливается. Герой повествования

падаў дакументы ў самы апошні дзень, калі можна было, вось так выпадкова… за тры дні падрыхтаваўся і вось як бы легка здаў гэтыя іспыты.

Высказывание о случайности и легкости поступления в лицей призвано еще более подчеркнуть талантливость героя повествования, поскольку поступление в лицей было не самоцелью, а самоутверждением:

гэта не патрэбна было, проста каб веды свае праверыць.

Риторика идеализации себя может быть рассмотрена, как того требуют методические указания И. Гофмана, не только в контексте «хорошего исполнения», но и с точки зрения «социального влияния» на аудиторию (публику). Самоидеализация в этой связи может быть увидена как осуществление порядка ситуации — вертикальной динамики, ее структурирование путем «продвижение вверх» коммуникативной позиции в микрообществе «интервьюер—интервьюируемый». За счет самоидеализации нарратор создает для себя определенное коммуникативное преимущество и доступ к дополнительному контролю над ситуацией.

Рассмотрим случай ситуационной работы, названный нами «ответом “не на те” вопросы». К этой группе речевых приемов мы относим также такие феноменально наблюдаемые феномены, как многословие, смену регистра риторики (переход от я-высказываний к мы-высказываниям и наоборот), форсирование повествования, содержательные тавтологии.

Приводимый ниже эпизод интервью вызван к жизни «внешним» (по Розенталь) вопросом исследователя:

Исследователь: Мхм… Як вы лічыце, ці ёсць будучыня ў ліцэя?

Первоначальный ответ нарратора звучит довольно определенно:

Респондент: У ліцэя?.. Ёсць будучыня? Ну, я-я так… (усмешка) ну, калі браць так працэнт/працэнтныя суадносіны, то я думаю, што… 80, нават 70/ну, вось 70 працэнтаў — што няма, 30 — што ёсць. Ну, фактычна, вось…

Однако простое уточнение исследователя: «30 працэнтаў — што ёсць?» вызывает к жизни достаточно большое (относительно других актов) повествование, которое не столько отвечает на вопрос о будущем лицея, сколько на вопрос о том, почему этого будущего нет и какие действия необходимо совершить, чтобы это будущее у лицея было. Мы полагаем, что уточняющий вопрос исследователя был воспринят нарратором как проблематизация, как сомнение в его «нарративном господстве и ком-

петентности», которое установилось в процессе предшествующих рассказов о лицейской жизни. Вот почему высказывание принимает форму убеждающего действия. В повествовании присутствуют не столько обоснования точки зрения, сколько оценки, сделанные из морально-этической перспективы. Репрезентативно ориентированный аналитик мог бы предположить, что нарратором движет мотив значимости лицея, его важности для личной перспективы рассказчика. Однако, поскольку нас интересует ситуация взаимодействия и экспрессия рассматривается в качестве функции этой ситуации, то мы скорее согласимся с утверждением Гофмана о том, что осуществляя экспрессивные высказывания «индивид стремится запечатлеть в головах других собственную веру в определенный образ реальности» (*Гофман*, 2000, *49*). С этой точки зрения вопрос о «перспективах лицея» достаточно выгоден для установления господства нарратора над своей аудиторией. Исполняя футурологическую функцию рассказчик имеет возможность для самых радикальных заявлений и критических противопоставлений. Аффективная заряженность данного нарративного фрагмента, его относительная лингвистическая избыточность свидетельствуют о стремлении нарратора оказать воздействие на исследователя, показав ему, что компетентное знание жизни лицея должно легитимировать любые дальнейшие суждения по этому поводу. Респондент расширяет пространство допустимых высказываний, поскольку, чем меньше будет доступный для него диапазон коммуникативных действий, тем больше у него шансов оказаться несоответствующим тому определению ситуации, которое предположительно имеется у интервьюера.

Респондент: Да. (тихо до *) 30 — што ёсць (*). Ну, я проста… як бы/каб была будучыня ў ліцэя, вось, трэба каб у ліцэі адбіра/адбор веўся добры, ну не так, як зараз, вось як бы адбіраюць па ведах. Трэба, мне здаецца, не толькі па ведах адбіраць у ліцэй, яшчэ трэба глядзець на тое, размаўляе чалавек па-беларуску ў паўсядзённым жыцці ці не, э-э вось як бы, ён актыўны/ ён, ну, можа нешта зрабіць ці ён проста будзе прыходзіць і вучыць урокі і проста рабіць усё для таго, каб нечаму навучыцца, а самаму нічога не зрабіць там, вось як бы не ўдзел/ну, проста.. ну, не люблю людзей, якія прыходзяць у ліцэй толькі для таго, каб вучыцца, трэба, ну, не ведаю, яшчэ там у нейкіх вечарынах удзельнічаць, ну, крыху актыў/актыўна, актыўна сябе праяўляць, вось, ну, і я лічу, што калі.. добрыя дзеці.. э-э/хаця гэта наўрацці, вось я зараз бачу дзяцей, якія прыходзяць на э падрыхтоўчыя курсы і ну/не, усё ж такі мне здаецца няма будычыні ў ліцэя.. Можа пессімістычна, але вось, напрыклад зараз, я ведаю, калі я паступаў, вось, у першыя гады, калі ліцэй ствараўся, самы конкурс вялізны быў на паступленне ў ліцэй: там па 6 чалавек, па 4, па 3 чалавекі на месца, зараз, вось як бы, пакуль што, там, нават, аднаго чалавека на месца няма (тихо до *), ну, вось, я аб чым (*). Ну там (?? адно слова неразборліва) выпадковы ў ліцэі ёсць.. нічога не будзе… ну, не ведаю. Мне здаецца… адміністрацыя недастаткова/ну недастаткова актыўна сябе паводзіць, (тихо до *) каб нешта зрабіць (*). Мне здаецца, што проста (тихо до *) нейкая школа будзе, ці што, ну, не ведаю (*)… Мне

здаецца, што вось як бы, ліцэй можна параўнаць.. э-э.. вось як бы параўнаць э.. з якім-небудзь чалавекам, які, вось як бы так знешне вельмі прыгожа *апрануты*, там у яго прыгожая *вопратка*, а ўнутры, вось як бы, ён проста як бы загнівае, вось… (ціха да *) можа так. Таму што ну-у (*). Ні дзеці там.. мм.. ну.. ні пераважная большасць настаўнікаў, яны не/ну, нічога не робяць, увогуле… для таго, каб ліцэй жыў… А ліцэй/а дзякуючы там, напрыклад, 1, ці 2 ці 3 чалавекам ліцэй ну не можа жыць, трэба каб бол/ну, вось, увогуле, вельмі шмат навучэнцаў праяўлялі актыўнасць, як бы былі патрыётамі сваёй краіны, ну, не так, што вось зараз, напрыклад, сустракаю выпускнікоў ліцэя на вуліцы, размаўляю з імі, яны кажуць: "*Вось*"/ідуць такія ўсе *прапітыя*, такія нейкія ў дрэннай *вопратцы*, там, ну, не ведаю, такія, і кажуць: "Вось, ліцэй — гэта ўсё фігня, а вось там зараз ва ўніверсітэце, вельмі класна, вось, глядзі, якія ў мяне сябры" і там ля яго ідуць таксама некалькі алкашоў, вось, мне здаецца, такога не павінна быць… Я, канешне, аптыміст, я веру ў лепшае, але калі так лагічна ўсё аналізаваць, то мне здаецца, што няма будучыні.

Следующий фрагмент интервью и его анализ мы приводим в качестве примера использования ресурса ситуации для самоорганизации нарратора. Этому акту предшествует «внутренний» вопрос исследователя о первой любви рассказчика, с которой тот связывал глубокие перемены в своей личности. Описывая этот участок своей жизни, рассказчик использует категориальную пару «раньше/теперь». Исследователь уточняет:

Исследователь: А цяпер гэта… можна удакладніць, калі цяпер і калі раней?

После этого уточняющего вопроса нарратор разворачивает относительно объемное повествование, в котором вновь обнаруживает себя значительное количество конструктивных речевых элементов: «як… э», «… у-у… э…», «э… ну», «вось… а-а… ну» и т. п.

Респондент: Ну, вось цяпер, цяпер, вось як… э… пачаў сустракацца са сваёй дзяўчынкай, з таго часу я пачаў змяняцца, вось, ну і дзесьці… у-у… э… мінулую зімку вось я так, ну, ужо канчаткова вось зм/ну, як бы, ужо пераасэнсаваў жыццё, ужо іншыя крыху ідэалы, вось раней як бы для мяне..ну, вось, ідэ/ ну, вось, раней, вось, калі/ну вось да мінулай зімкі для мяне як бы такім ідэалам быў гэта чалавек, які мае нейкую мэту, і нават, вось як бы, каб дасягнуць гэтую мэту, ён гатовы там падспудна ілгаць, там нешта вось такое рабіць, ну вось, такое, што супраць… э… ну, супраць/ну, супярэчыць як бы такому благароднаму образу, вось… а-а… ну, у мінулую зімку, ну я сабе так канчаткова пераасансаваў вось як бы трошачкі… ну, вось, як бы мерыць, дык нават вельмі змяніўся.

В данном фрагменте интервью мы предлагаем обратить внимание на вопрос, заданный исследователем нарратору. Если предшествующие вопросы требовали от рассказчика дления описательных действий:

Исследователь: Э-э… увогуле… Вы казалі, што Вы змяніліся ў апошні час і сталі… больш шчыры, больш адкрыты, перасталі… хлусіць…

Респондент: …так, так…

Исследователь: …можна крыху удакладніць, што Вы маеце… на ўвазе?

то теперь прозвучал вопрос, требующий конструктивности иного типа: «…можна удакладніць, калі цяпер і калі раней?». Рассказчик оказался перед необходимостью перестройки жанра выступления: перехода от рефлексивного к ретроспективному анализу. Теперь нарратор призван решать задачу на установление сложной системы отношений «прежде/теперь», обнаруживать логические основания для структурирования информации, размещения ее внешне непротиворечивым образом по структурным классам. То есть заданный вопрос потребовал от рассказчика осуществления классифицирующих действий. Такие действия означают смену коммуникативной установки: от внешне ориентированного высказывания (для другого) к речи ориентированной на себя. Создаваемый нарратив как раз и демонстрирует в своей композиции процесс такого перехода, в котором можно увидеть возрастание количества признаков эгоцентрической речи, речи центростремительного характера[1]. Вопросом исследователя речь респондента помещается в поле их совместного обсуждения. Теперь оказывается важным не что нарратор имеет в виду, но что он сказал. Это ведет к смене жанра изложения. Таким образом, данное высказывание следует понимать не столько как сообщение (романтическое воспоминание), ответ на вопрос исследователя, сколько как ответное действие, порожденное уникальной ситуацией исследовательской интервенции.

Итак, среди речевых стратегий, которые нарратор использовал в ходе интервью для осуществления задач самоорганизации, установления согласия в дефиниции условий взаимодействия, трансформации или удержания необходимого определения ситуации, наш анализ выделил следующие их группы: речевые действия, направленные на организацию пространства взаимодействия, речевые действия, ориентированные на управление темпоральностью (последовательностью) коммуникации, коммуникативные действия по самоорганизации нарратора.

[1] Вот как описывает феномен эгоцентрической речи, резюмируя исследования Ж. Пиаже, Л. С. Выготский: «…Пиаже удалось показать, что эгоцентрическая речь обладает следующим свойством: она непонятна окружающим, если ее просто записать в протокол, т. е. оторвать от того конкретного действия, от той ситуации, в которой она родилась. Она понятна только для себя, она сокращена, она обнаруживает тенденцию к пропускам или коротким замыканиям, она опускает то, что находится перед глазами, и, таким образом, она претерпевает сложные структурные изменения» (*Выготский*, 1982, *52*).

Обсуждение

В представленном анализе материалов биографического интервью мы стремились показать, что выделенный нами радикально-ситуационный интерактивный подход является не столько способом отношения к повествованиям, создаваемым в ситуации интервью, сколько стратегией отношения к самой исследовательской ситуации. Репрезентативный подход играет ту же самую роль. Это лишь во вторую очередь схема интерпретации высказываний, а в первую очередь это механизм их организации. Репрезентативный подход характеризуется тем, что он понимает ситуацию интервью как изначально, объективно разделенную на реальность исследователя и реальность исследуемого. Реальность исследуемого полагается внеситуативной по своей форме и выражающейся в высказываниях, которые он конструирует. Соответственно реальность исследователя, направляемая различного рода теоретическими и практическими соображениями, отделяется от реальности исследуемого и в лучшем случае учитывается как влияющая на последнюю. В отличие от такого понимания интерактивный подход рассматривает само разделение двух реальностей как результат определенного рода методологического решения или организационных действий участников коммуникации. В целом для используемой нами версии интерактивного подхода первичным исследовательским основанием выступает не разделение реальностей исследуемого и исследователя, а полагание ориентированности действий того и другого на целостное определение актуальной ситуации. И исследователь и исследуемый совместно координируют свои действия, чтобы создать «ситуацию интервью», которая затем уже будет подвергаться анализу. Повествование, конструируемое респондентом, тем самым не отражает его субъективную реальность, а является инструментом упорядочивания происходящего, включенным в серию других соотносимых с ним организационных средств.

При таком разнополагании закономерно возникает вопрос о том, каким образом можно (и можно ли вообще) устанавливать соотношение между двумя этими исследовательскими перспективами в рамках нарративных исследований. Как показывают наши теоретические изыскания, одно из решений проблемы соотнесения состоит в постулировании их *дополнительности*. Предполагается, что «участники и аналитики не могут понять ни рассказанное содержание, представленное в высказывании, ни межличностное позиционирование, осуществляемое этим высказыванием, без принятия во внимание различных аспектов события рассказывания, в котором происходит повествование» (*Wortham*, 2001, *20*). При

этом считается, что предмет анализа сохраняет в дополнительных перспективах свою идентичность или, по крайней мере, общий сегмент. Накладываясь, как форма, на материал, дополнительные стратегии лишь акцентируют его различные аспекты и помогают лучше понять специфику изложения. Разумеется, что в этом случае и содержание и эффекты взаимодействия участников исследования должны быть учтены, синтезированы в конечных выводах аналитика. «В случаях, которые включают параллелизм, у нас нет необходимости выбирать между доминирующим подходом репрезентации и подходом с точки зрения интеракции… В таких случаях автобиографический нарратив одновременно обеспечивается репрезентированным шаблоном и обеспечивает трансформирующее межличностное позиционирование» (*Wortham*, 2001, *14*).

Второе решение связано с идеей *взаимоисключения* двух подходов. Например, утверждается, что интеракция влияет на объективность содержания сообщения, на котором сказываются усилия участников исследовательского взаимодействия (*Bonu*, 2004). Некоторые исследователи говорят о преобразовании предмета изучения в процессе самого исследования, которое ведет к игнорированию интерактивных контекстов: «Рассмотрение речи как текста… требует от аналитика игнорирования ситуативной релевантности и способов производства коммуникативных действий; вместо этого детали того, что говорится, просто комментируются как иллюстрации заранее установленных дискурсов» (*Widdicombe*, 1998, *204*). В других случаях содержательно тематическая сторона дела подчиняется интерактивной, преобразуясь, «снимаясь» в ней: «Интервьюер и респондент совместно конструируют значение нарративов, получаемых в интервью» (*Gubrium*, 1995, *59*). Этой же позиции придерживается и Д. Роботам, для которого производство значений всегда обусловлено границами сугубо исследовательской ситуации. Он считает, что «несмотря на попытки наблюдателя как того, кто ведет записи, оставаться нейтральным во время интервью, исследователь лишь одним фактом своего присутствия будет влиять на динамику встречи… Пытаясь собирать данные, исследователь должен в процессе интервью включаться в различные социальные процессы и формы взаимодействия; интервью по сути представляет собой символическое взаимодействие… Вынесение вопросов за пределы контекста интервью, в котором они были произведены, может лишить их того значения, которое они имели во время интервью» (*Robotham*, 2004, *226–227*).

Однако и тот и другой способы решения проблемы соотнесения подходов могут оказаться неадекватными, поскольку они исходят из принципиальной симметричности обсуждаемых моделей, даже если допуска-

ется их альтернативность. Мы считаем, что репрезентативный и интерактивный подходы в рамках нарративных исследований не только *альтернативны*, но и *асимметричны*, они располагаются на несоизмеримых уровням, относящихся к различным практическим структурам. Единственная область их пересечения — это область установления исследовательской ситуации, из которой выводятся те или иные соображения и в которой они разыгрываются, воплощаются. Однако феномен *асимметрии* не является характеристикой их объективной топологии. Уже само такое полагание имеет ситуационное происхождение, само по себе является принципом и практикой ситуационного подхода. С этой точки зрения дискуссия о дополнительности исследовательских стратегий может быть рассмотрена как инструментальный взгляд на выбор научного метода, который может быть реализован из некой третьей независимой позиции.

Напомним, что наш первичный интерес был вызван задачей изучения процессов идентификации у студентов, рассказывающих о своем опыте обучения. Применение репрезентативной стратегии помещало в фокус внимания процесс самоописания, рисовало картину накопления нарративного опыта посредством участия в образовательных ситуациях, обнаруживало механизмы установления связей между отдельными фрагментами жизненного опыта. Вывод, который был бы вправе сделать репрезентативно ориентированный нарративный исследователь, мог бы состоять в данном случае в фиксации особой значимости образовательной среды для формирования базовых самоописаний студентов. Исследователь же получил бы доступ к данной «студенческой реальности», если бы использовал ряд технических и концептуальных инструментов, позволяющих проникнуть за уровень простых лингвистических феноменов. Студент, при таком подходе, понимался бы как занятый выстраиванием повествования с помощью доступных ему культурных ресурсов, а исследователь — обнаружением принципов этого построения с помощью доступных ему научных ресурсов.

Интерактивная стратегия диктует иной взгляд на происходящее. Представление биографического рассказа оказывается ситуативным действием, т. е. действием, определяющим ситуацию и требующим совокупного участия всех ее действующих лиц. Мы видим не то, как в рассказах выражаются субъективные значения исследуемого, а как он вместе с интервьюером пытается достичь согласованности в осуществляемых действиях, что равносильно установлению определенного порядка ситуации. Если для репрезентативного подхода биографическое интервью было бы средством выявления механизмов влияния лицея на само-

описание его студентов, то в интерактивной модели оно было бы способом и принципом их описания в данной ситуации. В первом случае идентичность студента в речи формулировалась бы как «Мой рассказ как студента лицея»; во втором случае она имела бы форму «Мой рассказ в качестве участника интервью, рассказывающего о себе как о студенте лицея».

Достаточно радикальные различия мы отмечаем и на «техническом» уровне. В репрезентативной перспективе, как известно, работа исследователя (на этапе сбора информации) строится главным образом как «*вспоможение*» в рождении рассказа. Это и «внимательное, эмпатичное и активное слушание», и умение «слушать, не задавая вопросов», и различные приемы «побуждения к продолжительному рассказу» (*Розенталь*, 2003). Данная оснастка весьма важна с точки зрения интереса к сообщаемой нарратором информации. Если нарратив краток, информационно недостаточен, то считается, что сбор информации осуществлен неудачно и направление корректировки последующих опытов опроса должно разворачиваться в сторону совершенствования техники интервью. В интерактивной же стратегии, когда в центр внимания помещается взаимодействие участников интервью, информативная сторона дела отходит на второй план, вернее интерес к ней определяется функцией высказывания в создании рабочей ситуации, а значит любое речевое действие обладает полноценной фактичностью. Если в репрезентативном подходе к биографическому интервью критерий полноты содержания имеет решающее значение, а дефицитарность высказывания рассматривается как негативная характеристика, то для интерактивного усмотрения начинает выстраиваться иная зона релевантности, где доминирует параметр социальной действенности.

Технические различия коррелируют с требованиями к позиции исследователя. Репрезентативно ориентированный ученый будет стремиться к неэкспансивному поведению, его коммуникативные интеракции располагаются внутри тематического поля биографа, а анализ содержания будет устанавливать последовательность и единство расположенных в тематическом поле рассказчика смысловых единиц. Словом, реконструкция нарративного повествования будет строиться как генетическая реконструкция, установление последовательности повествования с итоговым обобщением. С другой стороны, исследователь, делающий ставку на взаимодействие, будет стремиться активно использовать весь коммуникативный ресурс интервью для изучения режимов самоописания биографа. Его действия могут носить в том числе и провокационный характер, например, игры с правилами и ситуацией нарративного интервью. О том,

что содержательная установка в организации перцептивного поля исследователя будет заменена ориентацией на коммуникативное взаимодействие и его эффекты, мы уже говорили. Здесь лишь следует добавить, что, поскольку во взаимодействии и исследователь, и биограф достаточно активны, то установка исследователя носит в большей степени игровой, динамичный характер, реализует позицию участника, нежели наблюдателя, как в репрезентативной стратегии.

Таким образом, наше обсуждение позволяет нам увидеть репрезентативную и интерактивную ориентации в нарратологии не просто как различные модели исследования, которые по мере необходимости могут использовать в качестве исследовательского инструмента, а как стратегические ориентации, системы отношений, которым подчинены в том числе позиции самих исследователей. Обе выделенные ориентации представляют собой способы понимания и организации исследовательских ситуаций, включая поведение участников, используемые ресурсы, дискурсивные практики, коммуникативные формы и т. д., однако если для репрезентативного подхода ситуация исследования является само собой разумеющейся и в этом качестве становится отправной точкой для осуществления исследовательских действий, то в интерактивной модели исследовательская ситуация является конечным продуктом специфически организованного взаимодействия участников коммуникации. Динамика определения ситуации, методы и приемы ее упорядочивания, возникающие разрывы в понимании происходящего, способы поддержания достигнутого определения — все эти аспекты, обычно игнорируемые в нарративных исследованиях, но в то же время составляющие существенный элемент действий участников текущей ситуации, образуют предмет ситуационного анализа и могут радикально изменить наш способ концептуализации деятельности нарративных исследователей.

Заключение

В заключение необходимо остановиться на нескольких моментах. Проведенный нами анализ стратегий нарративных исследований строился по большей части на материале конкретного метода — биографического интервью. Соответственно исследовательская ситуация понималась как специфическим образом организованное взаимодействие двух людей. Однако необходимо помнить, что биографическое интервью — это лишь один из частных примеров исследовательских ситуаций. Его привлечение в качестве предмета обсуждения позволяет нам реактуализировать одну из дискуссионных тем методологии гуманитарного зна-

ния — философию практики исследования. Наше высказывание было попыткой присоединиться к разговору, инициированному Изабель Стенгерс, полагавшей, что современное исследование — «не самоописание мира, а ответ на поставленные нами вопросы» (*Стенгерс*, 2003, *297*). То есть речь идет не о проблеме все более осязаемого прикосновения к истине, а об условиях постановки самих вопросов, обнаружении миросозидающей функции научного вопрошания. В нашей работе мы смогли показать лишь некоторые аспекты конституирования высказываний гуманитарного ученого, но даже и их экспозиция, с нашей точки зрения, свидетельствует о более сложных предпосылках, организующих исследование действий, чем традиционно практикуемый анализ теоретических оснований проекта и используемых ученым инструментов.

В свете приведенных нами соображений, исследование перестает быть чисто познавательным актом и обнаруживает себя как практическое отношение, создающее специфическую жизненную форму, в которой только и возможно рождение так называемых «научных фактов». Вопрос об этой форме, как нам представляется, первичен. Методы, которые используются учеными для установления этого практического отношения, не совпадают с приемами, описываемыми в практических руководствах, в учебниках или во многих монографиях.

По существу дела, структура научно-исследовательского обоснования и методологического предпочтения опосредуется теперь новым уровнем анализа, который не может не рассматривать особую производительность, социальную эффективность научных стратегий. В нашем случае это производство качественно различных социальных порядков (форм общности). Репрезентативная стратегия, подчиняющая исследовательскую ситуацию целеполагающей воле ученого, замыкает пространство генерации смыслов в фиксированных границах, что во многом предопределяет практики производства научной фактичности и минимизирует случайность. Интерактивная стратегия делает пространство взаимодействия гетерогенным, открытым для переопределения и генерации незапрограммированных событий. Причем, если репрезентативная стратегия оставляет для нарратора и нарратолога минимум свободы для собственных изменений, то интерактивная закладывает возможность обоюдных трансформаций как принцип своей реализации. Этот принцип организации исследовательской практики, с нашей точки зрения, может быть распространен не только на различные типы опросных взаимодействий, но и на такие неспецифические формы научной активности, как написание статьи, выступление на конференции, разговор с коллегой и пр.

Использованные знаки транскрипции

…	Пауза (количество точек приблизительно передает секунды).
…((8))…	Более длинная пауза длительностью в 8 секунд.
((смех до *))	Невербальная активность, как, например, смех в данном случае, длящийся до знака (*) в соответствующем месте транскрибированного текста.
<u>всегда</u>	Акцентирование слова.
п р е к р а с н о	«Растянутая» речь.
благ/э…	Обрыв фразы или самокоррекция.

Литература

Вебер, М. Основные социологические понятия / М. Вебер; пер. с нем. М. И. Левиной // Избранные произведения / М. Вебер. М., 1990. С. 602–643.

Верч, Дж. Голоса разума: социокультурный подход к опосредованному действию / Дж. Верч; пер. с англ. С. Ю. Спомиора. М., 1996.

Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982. Т. 2. С. 5–361.

Гарфинкель, Г. Исследование привычных оснований повседневных действий / Г. Гарфинкель; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой // Социологическое обозрение. 2002. Т. 2. № 1. С. 42–70.

Гофман, И. Анализ фреймов: эссе об организации повседневного опыта / И. Гофман; пер. с англ. Р. Е. Бумагина [и др.]. М., 2003.

Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гоман; пер. с англ. А. Д. Ковалева. М., 2000.

Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. М., 1983. Т. 2.

Московичи, С. Социальные представления: исторический взгляд / С. Московичи; пер. с фр. Т. П. Емельяновой // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 3–14.

Парсонс, Т. Структура социального действия / Т. Парсонс // О структуре социального действия / Т. Парсонс. М., 2000. С. 93–328.

Пиаже, Ж. Теория Пиаже / Ж. Пиаже; пер. с фр. С. Ю. Бильчугова // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. М., 2001. С. 106–157.

Розенталь, Г. Реконструкция рассказов о жизни: принципы отбора, которыми руководствуются рассказчики в биографических нарративных интервью / Г. Розенталь; пер. с англ. М. В. Лоскутовой // Хрестоматия по устной истории. СПб., 2002. С. 322–355.

Стенгерс, И. События и истории познания / И. Стенгерс // Человек перед лицом неопределенности. М.; Ижевск, 2003. С. 287–301.

Трубина, Е. Г. Рассказанное Я: отпечатки голоса / Е. Г. Трубина. Екатеринбург, 2001.

Уотсон, Дж. Б. Психология как наука о поведении / Дж. Б. Уотсон // Бихевиоризм. М., 1998. С. 251–672.

Bonu, B. Procédures d'objectivation dans un entretien de recherche / B. Bonu // @ctivités. 2004. Vol. 1. № 2. P. 96–102.

Dhunpath R. Life history methodology: «narradigm» regained / R. Dhunpath // Qualitative Studies in Education. 2000. Vol. 13. № 5. P. 543–551.

Gergen, K. J. Realities and relationships: soundings in social construction / K. J. Gergen. Cambridge, 1999.

Gubrium, J. The active interview / J. Gubrium, J. Holstein. Thousand Oaks, 1995.

Habermas, Y. The theory of communicative action / Y. Habermas. Boston, 1984. Vol. 1.

Lawlor, M. Learning from stories: narrative interviewing in cross-cultural research / M. Lawlor, C. Mattingly // Scandinavian Journal of Occupational Therapy. 2000. Vol. 7. № 1. P. 4–14.

Lynch, M. Scientific practice and ordinary action: ethnomethodology and social studies of science / M. Lynch. Cambridge, 1993.

Malson, H. Fictional(ising) identity? Ontological assumptions and methodological productions of («anorexic») subjectivities / H. Malson // Lines in narrative: psychosocial perspectives; ed. by M. Andrews [et al.]. London, 2000. P. 150–163.

Richardson, L. Narrative and sociology / L. Richardson // Journal of Contemporary Ethnography. 1990. Vol. 19. № 1. P. 116–135.

Robotham, D. Using interviews in researching student learning: a true and valid account? / D. Robotham // Teaching in Higher Education. 2004. Vol. 9. № 2. P. 225–233.

Rosenthal, G. National identity or multicultural autobiography? Theoretical concepts of biographical constitution grounded in case reconstructions / G. Rosenthal // Narrative studies of lives; ed. by A. Lieblich, R. Josselson. Thousand Oaks, 1997. Vol. 5. P. 21–39.

Suchman, L. Plans and situated actions: the problem of humane—machine interaction / L. Suchman. Cambridge, 1987.

Swidler, S. A. Contextual conflicts in educators' personal experience narratives / S. A. Swidler // Qualitative Studies in Education. 2000. Vol. 13. № 5. P. 553–568.

Widdicombe, S. Autobiography and change: rhetoric and authenticity of «Gothic» style / S. Widdicombe // Discourse analytic research: repertoires and readings of texts in action; ed. by E. Burman, I. Parker. London, 1993. P. 94–113.

Widdicombe, S. Identity as an analysts' and a participants' resource / S. Widdicombe // Identities in talk; ed. by C. Antaki, S. Widdicombe. London, 1998. P. 191–206.

Widdicombe, S. The language of youth subcultures: social identity in action / S. Widdicombe, R. Wooffitt. Hemel Hempstead, 1995.

Wortham, S. Narratives in action / S. Wortham. New York, 2001.

Zimmerman, D. H. Identity, context, and interaction / D. H. Zimmerman // Identities in talk; ed. by C. Antaki, S. Widdicombe. London, 1998. P. 87–106.

ТЕОРИИ И СВОЙСТВА СИТУАЦИИ РАЗГОВОРА*

А. Деперман, Т. Шпранц-Фогейс

1. К вопросу о релевантности концепта «ситуация» разговорной лингвистике

Насколько различны исследовательские подходы в области разговорной лингвистики, настолько же едины они в том, что «ситуационность» [«Situiertheit»][1] является существенной, даже может быть важнейшей чертой в разграничении и различении того, как они понимают свой предмет и исследовательский интерес в сравнении с другими языковедческими дисциплинами. В результате поворота от предложения к высказыванию в изучении разговорного языка, от грамматической компетентности к языковому действию в прагматике и от лингвистической системы к коммуникативному событию в анализе разговора[2] в центре исследовательского внимания оказываются ситуационные условия, функции, варианты, следствия и сопутствующие обстоятельства разговора. Все эти подходы либо рассматривают языковое явление эмпирически в качестве конкретного события, либо исходят в своих теоретических построениях из концептуализации характерных черт осуществления вербальной активности, что всякий раз требует учета соотношения данной активности с ситуационными переменными.

За единодушно признаваемым центральным положением понятия «ситуация» кроется тем не менее многообразие гетерогенных и отчасти

---

* Источнк: *Deppermann, A.*, *Spranz-Fogasy, T.* Theorien und Eigenschaften der Gesprächssituation. [http://www.gespraechsforschung.de/preprint/situatio.pdf] Пер. с нем. Т. В. Тягуновой. См. также: *Deppermann*, 2001. — *Прим. пер*.

[1] Квадратные скобки, если это не оговорено особо, принадлежат переводчику, круглые — авторам. — *Прим. пер.*

[2] *Анализ разговора* (*Gesprächsanalyse*, другое название — *Gesprächslinguistik*) возник в 70-е гг. XX в. в Германии, будучи инициирован работами, осуществлявшимися в рамках *конверсационного анализа* (*Konversationsanalyse*). Предметом его анализа является в первую очередь разговорный, большей частью диалогический язык. *Анализ разговора* представляет собой самостоятельное исследовательское направление, имея при этом тесные связи с такими подходами, как *лингвистика текста* (*Textlinguistik*) и *теория речевых актов* (*Sprechakttheorie*). — *Прим. пер*.

несовместимых концепций «ситуации». Это становится ясно, если поразмышлять о том, какие исследовательские интересы и научно-исторические основания привели в каждом случае к категории «ситуация».

Исследование устной речи показывает, к примеру, что формы и значения разговорного языка в противоположность модальности письма прототипическим образом связаны с ситуацией. Они обращены «face-to-face» к адресату, с которым разделяется специфическое знание, используются в общей пространственно-временной ситуации и часто употребляются «эмпрактически»[1] (*Бюлер*, 2000, *141–144*), т. е. как сопровождение внеязыкового действия (см. далее: *Scherer*, 1984; *Koch*, 1985; *Schwitalla*, 1997, *14–32*). Основополагающим для всех пониманий «прагматики» (ср.: *Grewendorf*, 1987, *374–379*; *Levinson*, 1990, *1–54*) является то, что знания грамматических правил и семантических определений не достаточно для производства и понимания конкретных высказываний: необходимо помимо этого принимать во внимание аспекты коммуникативной ситуации. С точки зрения социолингвистики многообразные формы лингвистических вариаций должны объясняться различными факторами, становящимися действенными в соответствующей ситуации употребления (*Carroll*, 1978). В рамках же психологии языка и социальной психологии «ситуационная обусловленность» означает, прежде всего, то, что черты разговора следует объяснять не статическими чертами говорящего, а изменяющимися обстоятельствами высказывания (такими, как тема, отношение говорящий—слушающий или пространственные отношения; *Brown*, 1979). Для социологии языка «ситуация разговора» либо представляет собой категорию, посредством которой должно быть концептуализировано включение макросферы социально структурированного положения дел в микросферу повседневных языковых действий (*Alexander*, 1987), либо именует автономную и основополагающую для всех общественных отношений сферу социального порядка (*Goffman*, 1971; 1982). Наконец, дидактика языка видит в ситуационно обусловленном учении и обучении королевский путь к приобретению соответствующих реальности компетентностей в родном или иностранном языке (*Deutrich*, 1973; *Kramsch*, 1992). Исходя из такого понимания строятся концепции «коммуникативной грамматики», которые пытаются систематическим образом связать грамматические категории и правила с коммуникативными ситуациями и коммуникативными целями (*Leech*, 1975).

---

[1] Согласно К. Бюлеру, язык употребляется *эмпрактически*, если он становится понятен лишь в связи с конкретной ситуацией его применения. *Эмпрактические* речевые символы — это символы, которые тесно «вплетены» в неречевые действия и употребляются в зависимости от того или иного контекста (пример — фраза «Двойной, пожалуйста», произнесенная в баре). — *Прим. пер*.

Поскольку с «ситуацией разговора» всегда связано соотношение между языковыми феноменами и другими переменными, которые хотя и могут быть сконституированы в языке, но во всяком случае первично не тематизируются в своей языковости, необходим, разумеется, междисциплинарный способ рассмотрения, выходящий за рамки классических лингвистических концептов, методов и постановок вопросов. Ведь значимые в эмпирическом и теоретическом плане статьи пишутся отнюдь не лингвистами, а обязаны своим существованием антропологическим, когнитивным, психолингвистическим, социально-психологическим, социологическим и философско-языковым подходам.

Хотя понятие «ситуация» часто используется при исследовании разговора и нередко наделяется существенным авторитетом в описаниях и теориях, однако едва ли в каком-либо из подходов оно определено как terminus technicus. Последнее верно, скорее, для некоторых из следующих частных синонимов «ситуации», которые могут выступать в качестве теоретических артикуляций общего, относящегося к повседневному языку понятия ситуации и в силу этого имеют отношение к настоящей дискуссии: контекст, тип активности, схема или образец действия, рамка (frame [фрейм]), speech или communicative event [речевое или коммуникативное событие], речевая констелляция, тип разговора/взаимодействия/коммуникации, повод (occasion [случай]), setting [обстановка]. С конца 1980-х гг. понятие ситуации используется все реже и впоследствии уже практически не является предметом теоретических усилий. Его место заняло в значительной степени понятие «контекст» (см.: *Auer*, 1992; *Duranti*, 1992; *Kramsch*, 1992; *Schiffrin*, 1994, *362–385*; *Seiler*, 1992). Под термином «контекст» обсуждаются отныне феномены и вопросы, которые ранее обозначались в терминах ситуации. Однако, во-первых, «контекст» во многих случаях понимается более широко, так как под ним чаще всего имеется в виду языковое окружение находящегося в фокусе языкового феномена и сопровождающая речь невербальная коммуникация, что не охватывается большинством понятий ситуации. Во-вторых, понятие «ситуация» имеет тенденцию обозначать подлежащее холистическому пониманию единство формы, что не имеет силы для различных понятий «контекста», привлекаемых для интерпретации или производства фрагмента дискурса, равно как и для отношений между ними. Исследования, теории и данные, ссылающиеся на контексты, принимаются здесь во внимание в той мере, в какой они касаются измерений разговоров, которые прежде понимались с помощью понятия «ситуация (разговор)». Понятие контекста и понятие ситуации имеют одну общую проблему, заключающуюся в том, что контекст, во-первых, часто вводится

как неэксплицированная остаточная категория, которая должна, например, преодолеть разрывы между теорией и эмпирией, не становясь собственно предметом аналитических усилий, и, во-вторых, используется как мнимое объяснение, которое никоим образом не позволяет судить о механизмах возникновения феномена (например, «Любое значение ситуационно/контекстуально обусловлено»).

2. Ситуационная обусловленность лингвистических феноменов

Практически любой лингвистический параметр изменяется в зависимости от ситуации. Далее мы дадим обзор областей данного ситуационного варьирования, которые были исследованы наиболее обстоятельно.

Исторически исходным пунктом и показательным случаем для изучения ситуационной обусловленности были и остаются семантические феномены (*Pinkal*, 1985). Не только в случае темпоральных («теперь», «вчера» и т. д.), личных («я», «ты» и т. д.), социальных («ты» vs. «они») и пространственных («здесь», «там» и т. д.) дейктических выражений (*Бюлер*, 2000; *Fillmore*, 1997; *Hanks*, 1990; *Lyons*, 1983, *248–329*), но и во многих случаях употребления имен действительно то, что их референт должен определяться лишь исходя из знания речевой ситуации (например, «Красное вино холодное»). То же самое относится и, например, к таким кванторам, как «некоторые», «несколько» или «многие»: слушатели склонны, к примеру, предполагать большее число, когда «несколько автомобилей» рассматриваются из окна, а не из глазка (*Hörmann*, 1983). С точки зрения семантики предложения невозможно на основании некоего последовательного способа установить истинность предложений, в которых такие выражения имеют место, если не учитывать ситуацию. Логический позитивизм видел в этом решительный недостаток повседневного языка (*Carnap*, 1934). Методы контекстуальной репрезентации (как, например, в: *Lewis*, 1972) пытаются, напротив, осмыслить ситуационную обусловленность естественного языка в рамках моделей теоретической семантики, понимая ситуационные условия (такие, как время, пространство, говорящий, слушающий, возможный мир и т. д.) в форме индексов, имеющих функцию истинности.

Ситуационно обусловленное использование двух вариантов одного языка или двух языков внутри одной языковой общности обозначается как «диглосия» (*Ferguson*, 1959); при этом, как правило, один из двух языков обладает более высоким статусом, чем другой. Примером этого является использование испанского и гуарани в Парагвае (*Fishman*,

1972): в то время как на первом говорят в школе, в официальных ситуациях и в сфере политики, последний используется в контексте частной жизни и прежде всего в кругу семьи. От этого следует отличать смены кода и стиля, имеющие место в ходе текущего коммуникативного события и даже внутри отдельных высказываний (*Gumperz*, 1982, *59–99*; *Saville-Troike*, 1989, *54–70*). Согласно Блому и Гамперцу (*Blom*, 1972), ситуационно обусловленная смена кода происходит тогда, когда ситуация хотя и остается той же самой, однако вследствие смены языка или его варианта имеет место указание на изменение актуально релевантной идентичности или групповой принадлежности говорящего, его отношения к партнеру по разговору или к модальности сказанного (например, шутка, передача речи [другого]) (см. также раздел 3).

Косвенные речевые акты (*Searle*, 1979) и коммуникативные импликатуры [konversationelle Implikaturen] (*Грайс*, 1985) представляют собой не раз подвергавшиеся обсуждению случаи, когда с помощью одинаковой внешней языковой структуры в различных ситуациях могут быть выражены совершенно разные иллокуции или коммуникативные намерения. В общем заключения относительно интенций говорящих и (связанных с этим) отношений когерентности между высказываниями требуют зачастую знания ситуации, в которой делается высказывание (*Cohen*, 1990). Возьмем в качестве примера следующую последовательность предложений: «Сколько стоит билет до Кёльна? Поезд сегодня не идет». Исходя из распространенного в культуре знания о взаимосвязи высказываний и планов действия на основании первого предложения можно сделать вывод, что говорящий преследует посредством данного высказывания цель поехать в Кёльн, если известно, что он разговаривает с билетным кассиром на вокзале. Если предполагается эта интенция покупателя и известно, что второе предложение произнесено служащим вокзала, к которому обратились, тогда оно понятно в качестве когерентного и кооперативного ответа применительно к цели действия покупателя (*Allen*, 1983). Спорным при этом остается, основывается ли процесс понимания на независимом от ситуации базовом значении, с которым связываются цепочки заключений, и вообще насколько прочен концепт «словесное значение» с психолингвистической и теоретико-языковой точек зрения (*Gibbs*, 1989).

На некоторые дальнейшие области ситуационной обусловленности лингвистических параметров здесь следует указать лишь кратко (см. также: *Forgas*, 1985a; *Giles*, 1982; *Giles*, 1979; *Scherer*, 1989): вариации форм вежливости (*Brown*, 1987), например, при осуществлении приглашений (*Blum-Kulka*, 1985; *Kruse*, 1993) или при представлении партнеров

по разговору (*Friedrich*, 1972); особенно сложно дифференцирован кодекс обозначений вежливости в зависимости от статуса, возраста, пола и отношений в японском языке (*Saville-Troike*, 1989, *52f.*); тенденция к конвергенции vs. дивергенции при языковом приспособлении [Akkomodation] к партнеру по разговору в различных ситуациях разговора (*Giles*, 1991); вариации фонетической точности в разных ситуациях (неформальный разговор, интервью, чтение текста вслух; *Labov*, 1972); преобладание именного стиля [Nominalstil] в официальных ситуациях в противоположность отглагольному стилю [Verbalstil] в неофициальных (*Fielding*, 1978); широта лингвистического репертуара (*Coupland*, 1982); длина высказывания, синтаксическая комплексность, частота повторений, анаколуфы[1], слова-связки и эллипсы различаются в беседах в кругу друзей, разговорах на учебном занятии и во время паузы (*Weiss*, 1975).

3. Модели ситуации разговора

Приведенные примеры показывают, что в каждом случае под «ситуацией» может пониматься нечто совершенно разное. Часть расхождений между концепциями ситуации разговора объясняется все же тем, что они были разработаны в рамках различных вопросов. Как правило, речь при этом не может идти о «теориях ситуаций разговора», в крайнем случае лишь о том, что ситуация разговора играет существенную роль в модели языковой коммуникации. Прежде чем перейти к непосредственному рассмотрению современных способов понимания [ситуации разговора], обратимся сначала к их историческим предшественникам и первоистокам.

Первые рассуждения о речевой ситуации мы находим уже в «Риторике» Аристотеля (*Аристотель*, 2000). Он различает три вида речи: судебную речь (genus iudicale), совещательную речь (genus deliberativum) и эпидейктическую речь (genus demonstrativum), и обсуждает в частности применительно к судебной речи, каким образом при формулировании [Konzeption] и исполнении собственной речи необходимо учитывать позиции судьи, характеристики рассматриваемого правонарушения, истца и обвиняемого, а также представление доказательств противной стороной. Отталкиваясь от Аристотеля, риторическая теория определяет, что отношение между языковым стилем речи, с одной стороны, и ситуацией речи, темой, моментом времени, поводом, говорящим и адресатом, с другой стороны, должно быть разработано по принципу соответствия, риторического *aptum* (*Quintilianus*, 1972/75, прежде всего, Книга XI, 1),

[1] Анаколуфы — нарушения синтаксического строя предложения. — *Прим. пер.*

причем оратор может встраивать в свое выступление хорошо взвешенные погрешности (*inapta*) в смысле риторической *licentia*, если это ввиду особых обстоятельств может повысить эффективность [речи] (см. далее: *Plett*, 1991, *25–27*; *Steinbrink*, 1994, *216–221*). Хотя труды по риторике предвосхищают многие рассуждения и данные современных теорий, а также являются богатыми источниками для феноменологии ситуационных аспектов разговора, они до сих пор едва ли освоены современными учеными.

Пожалуй, первым научный интерес к ситуации разговора проявил Филипп Вегенер (*Wegener*, 1885, *21–27*). В то время как в риторике ситуация обсуждается с нормативно-технической точки зрения пдобающего и эффективного выражения речи, Вегенер вводит понятие ситуации в качестве решающей переменной для понимания того, что остается за рамками вербальной «экспозиции», но без чего содержание сказанного не может быть адекватно понято. Он различает пять измерений ситуации: наглядное представление, воспоминание, осознание, настроение и, в качестве всеохватывающего измерения, мировоззрение или «культурная ситуация». Именно первое из этих измерений подробно исследовал в своей теории поля наглядных обстоятельств [Zeigfeld] Карл Бюлер (*Бюлер*, 2000, *74–135*), у которого ситуационность разговора впервые становится основным положением в теоретико-языковом плане. Любая субъективная система координат поля наглядных обстоятельств конституируется исходя из я-здесь-и-теперь [hier-jetzt-ich-Origo] разговора и определяет принцип функционирования всех дейктических и эллиптических форм. Основная ограниченность ситуации «речевого действия» [«Sprechhandeln»] сильнее всего проявляется при устном эмпрактическом говорении, в то время как «продукт речи» [«Sprachwerk»] (большей частью письменный) предназначен для того чтобы освободиться от субъективно обусловленной ситуации своего возникновения и быть понятым исключительно на основании своей закрепленности в независимом от ситуации «поле символов» [«Symbolfeld»] (*Бюлер*, 2000, *50–56*; см. также: *Raible*, 1994, *4–6*). Дейктическая, центрированная на говорении привязанность речевой активности к ситуации имеет место не только на начальном этапе овладения языком, но, согласно Бюлеру, не устраняется полностью и в области поля символов, продолжая существовать там, например, в указывающем на временной аспект отношении анафоры[1], в дейксисе фантазма или флексиях личных форм глаголов (*Бюлер*, 2000, *352–362*).

[1] Анафора (от греч. *anaphora*, буквально — вынесение) — стилистическая фигура; повторение начальных частей (звуков, слов, синтаксических или ритмических построений) смежных отрезков речи (слов, строк, строф, фраз). — *Прим. пер.*

Начало рассматриваемым исследованиям в англо-американском регионе положили размышления этнографа Бронислава Малиновского (*Malinowski*, 1923), которые он развивал относительно понятия «context of situation» [«контекст ситуации»] в связи с проблемами адекватного перевода тробрианских текстов на английский. Данное понятие охватывает у него не только непосредственное пространственно-временное окружение, но и вербальную среду, (фатическую) функцию записанных им рассказов и, наконец, общий культурно-исторический фон этнической группы. Без этих объемлющих знаний соответствующее понимание высказываний, принадлежащих определенной культуре, в принципе не достижимо. Его ученик, лингвист Дж. Р. Фирт также отталкивался от понятия ситуации или контекста, рассматривая его достаточно широко, и попытался закрепить его в качестве основного понятия теории языка, которое должно было лечь в основу разъяснения в первую очередь всех семантических феноменов (*Firth*, 1957, *7–33*). Фирт первым разработал перечень компонентов ситуации разговора, который должен был направлять изучение разговора в ситуации. Он включал в себя участников, вербальные и невербальные действия, релевантные предметы разговора и эффекты сказанного (*Firth*, 1957, *181f.*). Фирт исходит при этом из функционального взгляда на язык: специфические языковые формы имеют специфические для каждой ситуации функции. В то время как взгляды Малиновского и Фирта продолжают жить в реестре исследований британского ученого М. А. К. Холидея и его учеников (см. ниже), бихевиористская традиция, самым выдающимся представителем которой был Леонард Блумфильд, не нашла последователей. Как и все бихевиористы, Блумфильд (*Блумфилд*, 1968) понимал языковое поведение как условную реакцию на ситуационные раздражения и считал, что значение лингвистической формы состоит в связывании предшествующей ситуации высказывания и последующей реакции слушателя. Не говоря уже о том, что применительно ко многим высказываниям невозможно семантическое истолкование исходя из условий ситуации высказывания, остается совершенно неясно, как согласно данной теории возможен разговор о том, что не относится к настоящему [моменту].

На возникновение сегодняшних концепций ситуации разговора оказали, кроме того, влияние взгляды, которые были развиты в рамках теорий действия и текста, не имевших специального отношения к разговору (см. далее: *Buba*, 1980; *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, 1995; *Markowitz*, 1979). Известное изречение У. И. Томаса (*Thomas*, 1928, *584*) «If men define situations as real, they are real in their consequences» [«Если люди определяют ситуации как реальные, они реальны по своим послед-

ствиям»] стало девизом символического интеракционизма, для которого социальный порядок основывается на определении ситуации членами общества и связанных с этим способах их действия (*McHugh*, 1968, прежде всего *5–20*). Развитые теорией сознания концепции общих формальных принципов конституирования ситуаций можно найти у Гуссерля (напр.: *Гуссерль*, 1999) и в феноменологических работах основывающихся на нем Гурвича (*Gurwitsch*, 1975, прежде всего *251–304*) и Шюца (*Luckmann*, 1979; размышления общего характера, в частности касающиеся вопроса понимания языка, содержатся в: *Graumann*, 1984). «Ситуация» понимается ими как перспективное установление [Konstitut] интенционального отношения личность—окружающий мир. Парадигматическую модель формирует при этом визуальное восприятие. Ситуации не являются ясно очерченными объективными констелляциями, которые могут быть определены независимо от субъекта, а характеризуются структурой тема-горизонт, в которой как ожидания, потенциальные возможности и определенность в отношении ближайшего будущего, так и воспоминания даны в качестве имеющих горизонт содержаний ситуации. Ситуации, таким образом, всегда структурированы во времени и трансцендируют за свои собственные пределы. Они типизируются и осмысляются посредством идеализаций непрерывности и социальности, что осуществляется на основе биографически приобретенного запаса знания и в значительной степени определяется «мотивационной релевантностью» (*Шюц*, 2004), целями и ожиданиями субъекта. Ситуации находятся, таким образом, в поле напряжения, создаваемом повторяемой категоризацией и биографической и исторической неповторимостью (см. также: *Гадамер*, 1988).

Далее мы представим семь различных концепций ситуации, разрабатываемых в рамках современных исследований разговора: модель переменных, концепции из области теории речевых актов, британское исследование регистра, когнитивные подходы, этнографию коммуникации, теорию контекстуализации и конверсационный анализ.

3.1. *Модель переменных* является самой распространенной концепцией в социолингвистике и особенно в психологии языка и социальной психологии. Ситуации понимаются здесь как совокупности независимых переменных, которые могут быть идентифицированы независимо друг от друга, в первую очередь — независимо от осуществляемого «в» ситуации разговора, и — в оптимальном случае — измерены параметрическим образом. Отдельные аспекты поведения в разговоре (такие, как фонетические особенности, синтаксическая комплексность или выбор лексики) являются в противоположность этому зависимыми переменными, корре-

ляция которых с переменными ситуации устанавливается посредством систематического изменения условий. Точно также для переменных разговора верно то, что они — по меньшей мере в принципе — должны измеряться независимо от контекста и, прежде всего, независимо от ситуационных переменных. Это естественно создает тем больше трудностей, чем независимее от интерпретации зависимые переменные (например, типы речевых актов или такие феномены, как «нарушения»). Между тем классическими исследованиями этого типа являются проведенные Уильямом Лабовым (*Labov*, 1972) исследования социальных и стилистических стратификаций социолингвистических переменных (прежде всего фонетических вариантов /th/ и послегласного /r/) в Нью-Йорке. Большое влияние имеют так же исследования Говарда Гайлса и его сотрудников, связанные с изучением языковых аккомодаций в зависимости от различных переменных говорящего и адресата (см. далее: *Giles*, 1991; *Giles*, 1996). В немецкоязычном регионе следует указать прежде всего на модель речевых констелляций фрейбургских исследователей (см. пункт 4.2) и на исследования Тео Германа (*Grabowski*, 1994; *Herrmann*, 1982), изучающего зависимость ситуации от приглашений, наименований объекта и пространственной отнесенности. Герман утверждает, что ментальные репрезентации речевой ситуации определяют то, какие содержания подразумеваемого «pars pro toto» проговариваются и какие лингвистические формы выбираются. В модели переменных ситуации понимаются как статические состояния, которые могут быть определены объективно, т. е. независимо от субъекта и, прежде всего, благодаря исследователю, и воздействие которых на поведение в разговоре носит односторонний характер. Выбор предпочитаемых в исследовательском плане переменных показывает, что ситуации понимаются главным образом или как пространственное окружение, или в терминах длящихся во времени свойств говорящего и адресата (таких, например, как этническая принадлежность, пол, социальный статус). Частично в качестве ситуационных переменных исследуются так же и некоторые аспекты [осуществляемой] активности (такие, как тема разговора, степень официальности, предшествующие действия адресата или вероятность будущих контактов между взаимодействующими).

3.2. *Концепции из области теории речевых актов* обсуждают ситуации в терминах условий, которые должны быть соблюдены для того чтобы определенный тип иллокутивного акта оказался успешным. Эти условия установлены, согласно Серлю (*Searle*, 1971), правилами пропозиционального содержания, подготовительными правилами, правилами искренности и, наконец, существенными правилами, определяющими ил-

локуцию, и относятся прежде всего к намерениям, интересам, способностям и запасам знания говорящих и слушающих. Таким образом, здесь не исследуется взаимосвязь между конкретными ситуациями разговора и типами, способами формулирования и интерпретациями речевых актов; речь, скорее, идет о том, что абстрактные типы речевых актов должны имплицировать определенные констелляции ситуаций — сообразно нормам и исходя из соображений семантико-интуитивного характера. Отдельные образцы речевого акта, которые в каждом случае указывают на специфические условия, позволяют учесть различные ситуации (например, «приглашение»: *Hindelang*, 1979). Согласно Хундснуршеру (*Hundsnurscher*, 1989, *135*), осуществлением речевого акта говорящий показывает, что он определяет ситуацию разговора так, как если бы требуемые для речевого акта условия были выполнены; речевые акты понимаются при этом Хундснуршером (*Hundsnurscher*, 1989) как действия, которые служат достижению определенных целей, причем говорящий пытается удовлетворять ситуационным условиям. Хундснуршер (*Hundsnurscher*, 1989, *142–144*) хотя и разъясняет, что высказывания часто могут быть проинтерпретированы лишь в отношении цели разговора и предшествующего взаимодействия, однако вопрос о том, как эта ситуационная обусловленность может моделироваться в рамках подхода теории речевых актов, он — как и другие авторы — оставляет совершенно открытым. Не считая того, что постулируемые теорией речевых актов условия удачного осуществления индифферентны большей части релевантных величин ситуации разговора, обсуждаемых в других подходах, в рамках теории речевых актов совершенно не возможен эмпирический анализ ситуации в строгом смысле, так как теория речевых актов не может объяснить, как исходя из данной в определенном контексте языковой формы может быть сделан вывод об иллокуции(ях). Аналогичную и более подробную критику развивает Байер (*Bayer*, 1984, *119–132*), который сам разработал теоретическую модель взаимосвязи ситуации и коммуникации. Как и теория речевых актов он создает микромодель ситуации, в соответствии с которой с каждым новым речевым действием ситуация разговора модифицируется и должна заново определяться (*Bayer*, 1984, *90–109*). Процессы взаимодействия являются последовательностями ситуаций, которые Байер проектирует в качестве точных ментальных репрезентаций, содержащих со своей стороны репрезентации предполагаемых партнерами по разговору ситуаций. Социальная ситуация по Байеру (*Bayer*, 1984, *109*) состоит из суммы отдельных ситуаций и их соотношений и обозначается им как «система». Хотя Байер со ссылкой на У. И. Томаса настаивает на примате субъективного определения ситуа-

ции, он исходит из относительно произвольно установленных категорий репрезентации ситуации; из его конструкций не следует ни то, как его модель могла бы быть преобразована в эмпирическую методику исследования, ни то, как могла бы быть концептуализирована взаимосвязь между ситуациями и языковыми формами.

3.3. Преемником Малиновского и Фирта является *британский контекстуализм*, который в зависимости от значимости исследует взаимосвязь между «context of situation» [«контекст ситуации»], семантическими функциями языка и связанными с ситуацией как устными, так и письменными вариантами употребления языка, называемыми «регистром» (см. далее: *Eggins*, 1997; *Halliday*, 1978). Системно-функциональная лингвистика ее наиболее известного представителя М. А. К. Холидея является вообще единственной теорией разговорной лингвистики, которая основательно разрабатывает понятие «ситуация». Холидей постулирует три ситуационных измерения: «field» [«поле»] (социальное действие, цель и тема), «tenor» [«состав»] (участники коммуникации и их отношения) и «mode» [«модальность»] (канал, риторический жанр, роль языка в общем контексте действия), которые вероятностным образом коррелируют с языковыми формами (*Halliday*, 1985; *Carroll*, 1978; дальнейшее развитие в: *Biber*, 1994). Лишь такие разновидности являются регистром, которые определены в отношении всех трех измерений ситуации; тем не менее в своей общности они имеют иерархическое расположение (например, психотерапевтическое взаимодействие > первое психоаналитическое интервью). Холидей называет отношение между ситуацией и регистром «realization» [«осуществление»]: обладая знанием ситуации можно с большей или меньшей точностью предсказать использованные языковые формы и семантики, на основании чего с помощью дедукции можно сделать вывод о контексте ситуации, однако ситуация при этом считается детерминирующим фактором. В новых работах к понятию «context of situation» добавляется понятие «context of culture» [«контекст культуры»], охватывающее конвенции относительно жанра (*Eggins*, 1994, *25–48*). Ситуация и регистр являются при этом статическими категориями наблюдателя, устанавливаемыми на основе корреляций. Наряду с количественными исследованиями (например, *Biber*, 1994) имеется и немало качественных показательных анализов отдельных текстов, которые основываются на интуитивной достоверности утверждаемых связей между характерными чертами ситуации и регистра. Особую эффективность данный подход обнаружил в дидактике языка, в исследовании профессионального языка и дискуссионных связей в области языковой политики.

3.4. *Когнитивные подходы* лишь недавно интегрировали в свои процессы моделирования аспекты ситуации разговора, поскольку до сих пор они занимались лишь ментальной репрезентацией данностей представленного в текстах или дискурсах мира («situation models» [«модели ситуации»]), которая была необходима для понимания когерентностей, кореференций или положений дел, подлежащих логическому выведению, но не сообщенных (*Kintsch*, 1994; *Kintsch*, 1983). В более поздних работах подчеркивается прежде всего важность совместных планов действий партнеров по разговору («discourse plans» [«дискурсивные планы»], «joint projects» [«совместные проекты»], «behavior games» [«поведенческие игры»]) для интерпретации речевых актов (*Airenti*, 1993; *Allen*, 1995, *557–575*; *Cohen*, 1990) и для совместно координируемого, основанного на взаимных ожиданиях действия («joint activity/action» [«совместная деятельность/действие»], *Clark*, 1996). Планы действий являются последовательностью обоюдных шагов в диалоге, которые ведут к совместной цели и допускаются партнерами по разговору как взаимно признаваемые («shared knowledge» [«разделяемое знание»]). Они иерархически структурированы (принципы «chunking» [«разбиение на блоки»] и «nesting» [«размещение в ячейках»]), содержат альтернативные возможности осуществления действий и относительно осуществимые их продолжения, равно как и ценности ожидания («default values» [«негласные ценности»]), которые вступают в силу, если фактические высказывания участников разговора не предоставляют конкретизаций или встречной ясности. В зависимости от модели абстрактная структура знания плана действий инсталлируется благодаря конкретному диалогическому действию, или скорее знание действия заключается в эвристических поисковых категориях, которые служат для построения «context model» [«модель контекста»] (*van Dijk*, 1996) актуальной ситуации разговора. Высказывания понимаются прежде всего благодаря «decomposition chaining» [«соединение разрозненных частей»]: понимание интенций происходит благодаря идентификациям планов, в которых соответствующее высказывание может осуществляться как [следующий] ход и которые, кроме того, совместимы с остальными известными (из предшествовавшего диалога) данностями (например, «history» [«история»] или «stack list» [«наборный список»] упомянутых референтов, предшествовавших действий, еще не выполненных целей и т. д.). Именно Герберт Кларк показал, что кооперация не может просто предполагаться исходя из разделяемого знания, а должна шаг за шагом выстраиваться, постоянно контролироваться и проверяться в процессе, который он называет «grounding» [«обоснование»], на основе взаимной демонстрации понимания и при помощи интерпретации

бросающихся в глаза исходных данных (таких, например, как социальные черты личности, а также высказывания, на основании которых может быть сделан вывод об обширном запасе знания [говорящего]) (см. далее: *Clark*, 1996, *101–121* и *221–249*). Наряду с экспериментальными работами (прежде всего, Кларка) осуществляется реализация моделей компьютерных симуляций, которые могут понимать вводимые партнерами по диалогу данные и делать адекватные заключения. Отдельные модели существенно различаются по степени конструктивности репрезентаций ситуации, фиксации процесса развития, способности детального анализа и калибровке планов, принципам развития логических заключений, эксплицитности репрезентаций, учету внешней лингвистической структуры и многому другому. До сих пор удалось смоделировать лишь небольшое число чрезвычайно ограниченных ситуаций разговора и их развития, кроме того, предложенные модели оказываются еще слишком негибкими и бедными в плане решений, чтобы хотя бы немного приблизиться к феноменологическому богатству естественных процессов коммуникации. Критики — как, например, Виноград (*Winograd*, 1980) или Дрейфус (*Дрейфус*, 1978) — ставят в принципе под сомнение возможность когнитивной реконструкции осуществляемых в ситуации речевых действий в силу невозможности полной репрезентации необходимого для действия и понимания фонового знания, поскольку оно принципиально открыто, зависит от наблюдателя и не репрезентируемо в плане своих дальнейших детализаций.

3.5. Преложенная Деллом Хаймсом *этнография коммуникации* (ранее «этнография разговора») интересуется ролью, которую играет вербальная коммуникация в социальной и культурной жизни коммуникативных сообществ, которые со своей стороны характеризуются посредством разделяемых правил разговора и определений возможностей взаимодействия (*Duranti*, 1985; *Hymes*, 1972; *Saville-Troike*, 1989). Основными единицами исследования являются естественные коммуникативные события («speech events» или «communicative events») определенного сообщества, т. е. такие типы социального взаимодействия, которые устанавливаются, прежде всего, благодаря вербальной активности, определены благодаря стабильному набору правил разговора, опознаются членами изучаемой культуры как релевантные ориентированию единицы действий и чаще всего обозначаются ими с помощью специального выражения. Хаймс (*Hymes*, 1972, *56 и сл.*) отличает коммуникативные события от «speech situations» [«речевые ситуации»], в которых либо разговор играет лишь сопровождающую действие роль (например, в любовной игре, борьбе, во время приема пищи), либо ситуация в целом хотя и характеризуется пер-

вично различного рода вербальной активностью, однако не определяется общепринятыми правилами разговора (например, партийные съезды или религиозные церемонии). В связи с этим «speech situations» (например, судебный процесс) могут содержать в себе коммуникативные события (например, перекрестный допрос, речь защитника/прокурора). Коммуникативные события понимаются как холистические, эмически[1] определенные, социокультурные и поэтому надиндивидуальные единицы, которые описываются и анализируются в соответствии со SPEAKING-моделью, растром предположительно универсальных измерений, охватывающих как вербальные, так и невербальные аспекты события (см. раздел 4). Особенно важны при этом пространственные и временные границы и прежде всего маркировки границ, которые указывают на начало, завершение, принадлежность-к и смену коммуникативного события(й) (*Duranti*, 1985, *207–209*). Исследование компонентов коммуникативных событий является для этнографии коммуникации не самоцелью, а предпосылкой анализа функций речевых событий в отношении социального порядка и индивида, а также их взаимосвязи с ценностями, принятыми допущениями и культурной и социальной структурой сообщества (*Hymes*, 1979, *56–73*). В немецкоязычном регионе этот подход получил развитие прежде всего в концепции «коммуникативных типов» исследовательской группы из Констанца, объединенной вокруг Томаса Лукмана (*Günthner*, 1995; *Luckmann*, 1986).

3.6. Основанная Джоном Дж. Гамперцом *интеракциональная социолингвистика* или *теория контекстуализации* объединяет этнометодологические, когнитивные и относящиеся прежде всего к этнографии коммуникации подходы в рамках одной динамической модели контекста, в которой центральную роль играют процессы осуществляемых в разговоре логических заключений (*Gumperz*, 1982; 1992; см. далее: *Auer*, 1992;

[1] Термин «эмический» был введен американским лингвистом К. Л. Пайком, разработавшим теорию тагмемики (от греч. *tagma* — ряд) как системы параллельного описания единиц языка в двух различных конститутивных рядах и двумя принципиально различными способами — внутренним и внешним, компетентным и внекомпетентным. Первый ряд и способ описания, *эмический* (emic), предполагает описание языковых единиц с точки зрения внутреннего знания о языке, во всей полноте существенных системных связей единиц в структуре языка. В противоположность этому *этический* (etic) уровень отвечает описанию языковых единиц с внешней, «абсолютной» точки зрения, и при этом в область зрения попадают «абсолютно» все свойства языковой единицы, в том числе обусловленные спецификой материального субстрата языка, а также случайные и несущественные, нерелевантные для языковой системы (см. статью И. В. Силантьева «Дихотомическая теория мотива» (*Силантьев*, 1998), а также: *Pike*, 1962). — *Прим. пер.*

Schmitt, 1993). Ситуации разговора, согласно Гамперцу, часто не просто заданы, а контекстуализируются в самом разговоре и в этом отношении благодаря вербальной активности собственно и устанавливаются. При этом существует необходимость подтверждать однажды контекстуализированное определение ситуации посредством согласованных указаний, хотя имеется также и более-менее широкая свобода действий для модификации определения ситуации посредством контекстуализации измененных условий ситуации (см., напр.: *Tannen*, 1987, где описывается переход от изучения ребенка к анамнестическому опросу матери и документальному подтверждению данных осмотра в педиатрических консультациях). И то и другое осуществляется благодаря контекстуализирующим указаниям («contextualization cues»), посредством которых на основании культурно-специфических конвенций контекстуализации («contextualization conventions») происходит обращение к запасам фонового знания, исходя из которого может быть сделано логическое заключение, что говорящий рассматривает определенные черты ситуации и пресуппозиции действия, которые имеют решающее значение для адекватной интерпретации его высказываний и для совпадающих с ожиданиями согласованных действий, как имеющие силу в данный момент. Контекстуализирующие указания являются непропозициональными, вербальными, пара- и невербальными феноменами, такими, как формальные выражения, выбор кода, громкость, темп, интонация, модуляция голоса, ритмичность или разбивка разговора, а также осанка, жесты и мимика, которые тем не менее должны интерпретироваться не изолированно, а в процессуальном соотношении друг с другом и в зависимости от контекста речи (см. примеры в: *Auer*, 1992). Они таким образом (в отличие, например, от регистров) являются не статическими, прочно связанными с определенными ситуациями маркерами, а гибко вводящимися логическими указаниями. По этой причине, однако, выходящее за пределы единичного случая описание культурного знания конвенций контекстуализации крайне затруднительно и пока не было достигнуто. Как установил Ауэр (*Auer*, 1984) на примере различия между ситуационной и метафорической сменой кода (см. раздел 2), взгляды Гамперца на отношение между ситуацией и разговором неоднозначны, поскольку он проводит противоречивые и неубедительные разделения между ситуационными, лингвистическими и другими социально-символическими факторами, что ведет к тому, что изменение некоторых параметров категоризируется лишь метафорически, в то время как сила связи предполагаемых экстралингвистических, ситуационных параметров часто переоценивается.

3.7. Для *этнометодологии* и *конверсационного анализа* «ситуация» является базовой социологической величиной: ситуации — это место производства социального порядка, конституирования смысла и социализации (*Schütze*, 1987, *161*). Они рассматривают индексальность как свойство всех языковых выражений, а не только специального класса: любая интерпретация ситуационно обусловлена («situated interpretation»; *Гарфинкель*, 2003). При этом между высказываниями участников разговора и их интерпретациями ситуации существует рефлексивное отношение: посредством высказываний индексно определяются контексты ситуации, на основании которых высказывания приобретают свое актуально релевантное значение. Оно, разумеется, может определяться достаточным образом — так же, как и определение ситуации — лишь практически, однако никогда полностью не эксплицируется, так как интерпретационно релевантные фоновые допущения бесконечно разветвлены и их содержание и релевантность в каждом случае не всегда могут быть точно сообщены. Гарфинкель (*Garfinkel*, 1973) характеризует этот рефлексивный процесс с помощью понятия Карла Мангейма «документальный метод интерпретации». Еще однозначнее, чем теория контекстуализации (ср. пункт 3.6), конверсационный анализ исходит из того, что ситуация разговора производится взаимодействующими благодаря их разговорной активности и уточняется благодаря их демонстрирующей деятельности («displays» или «accounts»). Это происходит, например, благодаря эксплицитным ссылкам, выполнению активности по связыванию категорий (*Sacks*, 1992) или контекстуально специфической детализации [Partikularisierung] внеконтекстных механизмов, как, например, специализация системы смены выступающих перед судом (*Atkinson*, 1979, гл. 2). В рамках конверсационного анализа изучаются процедуры производства частных ситуаций разговора прежде всего в сфере институционального взаимодействия (см. раздел 4). Особую ценность конверсационный анализ придает изменяющейся во времени структуре ситуаций разговора: каждый вклад в разговор одновременно контекстуально обусловлен и обновляет его (*Heritage*, 1984), а сама ситуация разговора оформляется как разворачивающееся в себе процессуальное событие, которое постепенно специфицируется в ходе ретроспективно и проспективно направленных интерпретационных усилий (*Schütze*, 1987). Это эмерджентное оформление события [Ereignisgestalt] (см.: *Spranz-Fogasy*, 1997) строится со своей стороны на схемах взаимодействия, на которые ориентируются участники при осуществлении разговора. Особенно важны здесь схемы действия, специфицированные в зависимости от типа коммуникации (как, например, «консультации» или «улаживание споров») и включающие диф-

ференцированные в соответствии с логикой действия последовательности комплексов активности, которые должны прорабатываться поочередно (например, предъявление проблемы → выработка решения) (*Nothdurft*, 1991). Ситуация разговора понимается как социальная величина: она представляет собой общую рамку ориентации и активизации (*Schütze*, 1987, *157 и сл.*), которая подлежит разработке и ратификации со стороны участников взаимодействия (*Kendon*, 1990). При этом перед участниками взаимодействия постоянно стоит задача сообщить, какие из множества потенциально релевантных величин (таких, как разнообразные черты говорящего, см. раздел 4) в данный момент релевантны в плане интерпретации и действия (*Schegloff*, 1991). Таким образом, применительно к ситуации действительно то, что установили Гудвин и Дюранти (*Duranti*, 1992, *6*) в отношении «контекста»: «Context is a socially constituted, interactively sustained, time-bound phenomenon» [«Контекст — это социально конституируемый, интерактивно поддерживаемый, связанный со временем феномен»]. Влияние ситуационных величин социального (например, властных отношений или институционального контекста) или ментального типа (например, интенций говорящих или запасов знания) не может, разумеется, согласно Щеглоффу (*Schegloff*, 1991), постулироваться просто на основании «знания контекста» или доказываться лишь коррелятивным образом. Необходимо показать и то, как участники разговора ориентируются на эти величины, и то, каким образом последние являются решающими для протекания разговора (принципы «relevance» [«релевантность»] и «procedural consequentiality» [«процедурная последовательность»]). Критики, напротив, считают это воздержание от допущений относительно контекста и ограничение транскриптом и фиксацией разговора в качестве единственно релевантных данных наивным, позитивистским, редуцированным, затрудняющим понимание или несогласующимся с теоретическими интерпретациями, поскольку утверждается самоочевидная интерпретируемость разговоров, которая, однако, имеется лишь тогда, когда аналитик располагает соответствующим знанием контекста.

4. Черты ситуации разговора

Гофман обратил особое внимание на то, что речь о ситуации *разговора* может идти лишь тогда, когда люди вступают друг с другом в непосредственное взаимодействие, ориентируясь таким образом на общий фокус внимания и располагая возможностями реципрокного контроля поведения (*Goffman*, 1971; *Kendon*, 1990). Поэтому вопрос о характерных

чертах ситуации разговора самым тесным образом связан с определением категории «разговор» (см. в связи с этим также: *Henne*, 1995, *12ff.*; *Psathas*, 1989). Непосредственным образом связаны с ним тем не менее и вопросы о виде, количестве, взаимозависимости и релевантности ситуационных параметров лингвистической активности в разговорах. Довольно многочисленные исследования в области психологии языка и социальной психологии, социолингвистики и социологии языка могут быть рассмотрены как вклады в исследование влияний отдельных ситуационных факторов. Наряду с этими изоляционистскими частными подходами нет недостатка и в попытках разработать обширные систематики для описания и анализа ситуаций разговора, которые, как правило, имеют форму реестра черт (напр.: *Bayer*, 1984, *104–109*; *Biber*, 1994; *Brown*, 1979; *Carroll*, 1978; *Halliday*, 1985; *Hymes*, 1972; *Lewis*, 1972; *Lyons*, 1983, *187–201*; *Schwarz*, 1985; *Steger*, 1974; *van Dijk*, 1977; *Wunderlich*, 1971). Эти систематики должны в идеале определить исчерпывающее и универсальное множество факторов для описания и анализа ситуаций разговора, которые, например, делают возможным межкультурное сравнение ситуаций разговора. Кроме того, они служат построению основанных на факторном анализе типологий разговора, в соответствии с которыми различные документы разговорного языка могут быть категоризированы, сравнены и иерархизированы в отношении всеобщности vs. специфичности типа разговора. Наконец, они привлекаются при определении взаимных корреляций между факторами ситуации и при определении относительного веса отдельных факторов для предсказания черт разговора. Далее на основе SPEAKING-растра Хаймса (*Hymes*, 1972) и модели речевой констелляции (*Steger*, 1974) будут представлены те реестры, которые в США или Германии приобрели наибольшее влияние.

4.1. Для описания коммуникативных событий Хаймс (*Hymes*, 1972) постулировал 16 компонентов, которые он свел к восьми в мнемонической аббревиатуре SPEAKING (ср. пункт 3.5): (S)ituation, (P)articipants, (E)nds, (A)ct sequence, (K)ey, (I)nstrumentalities, (N)orms, (G)enres. Кратко разъясним данные компоненты (согласно: *Duranti*, 1985; *Hymes*, 1972, *58–65*; *Saville-Troike*, 1989, *138–180*). «Situation» [«ситуация»] включает как физическую, пространственно-временную организацию событий («setting» [«обстановка»]), так и эмическое определение коммуникативного события («scene» [«сцена»]); особенно важны здесь пространственные и временные границы, а также маркировки границ. «Participants» [«участники»] Хаймс подразделяет на «adressor» [«адресант»], «speaker» [«говорящий»], «adressee» [«адресат»] и «hearer» [«слушатель»], поскольку лишь так могут быть учтены комплексные констелляции («foot-

ings», *Goffman*, 1981), в которых, например, матери говорят вместо младенцев или вызываются духи (см. нашу статью «Участие в разговоре»[1]). «Ends» [«задачи»] подразумевает результаты («outcomes») и цели («purposes»), которые преследуются в ходе коммуникативного события как в общественной сфере, так и частным образом отдельными действующими лицами. «Act sequences» [«последовательности актов»] включает, с одной стороны, правила последовательной очередности интеракционных вкладов, с другой стороны, свободное пространство возможных, требуемых или же табуированных тем и содержаний («message content») и форм выражения («message form»). «Key» [«код»] касается способа, модальности, в которой осуществляются действия (например, торжественно, забавно, шутливо и их (пара)лингвистические корреляты). Особенности канала коммуникации («channel») и применяемых (или могущих быть примененными) лингвистических форм («forms of speech») понимаются как «instrumentalities» [«средства»]. «Norms» [«нормы»] имеют отношение как к правилам действия, так и к правилам интерпретации («norms of interaction» [«нормы взаимодействия»], «norms of interpretation» [«нормы интерпретации»]). Наконец, «genres» [«жанры»] идентичны в некоторых, но не во всех случаях коммуникативным событиям (например, во множестве различных контекстов оказываются рассказами). Хаймс рассматривает эти факторы как описательную эвристику, которая в каждом случае должна приспосабливаться к имеющимся данностям. Но они, с его точки зрения, имеют силу потенциально универсальных для каждого коммуникативного события, что может быть проверено с помощью межкультурных сравнений.

4.2. *Штегер и соавторы* (*Steger*, 1974) требуют, чтобы при изучении ситуаций внеязыковые аспекты, которые они называют *речевыми констелляциями* или типами речевой констелляции, и языковые феномены (экземпляры или типы текстов) осмыслялись независимо друг от друга, а затем приводились во взаимосвязь друг с другом с целью прояснения соотношения между языком и обществом. Взаимосвязь между тем и другим они видят как обеспечиваемую коммуникативной компетентностью относительно образа действия, которая содержит «правила или инструкции относительно ориентированных на контекст [т. е. обусловленных речевой констелляцией][2] возможных способов употребления» (*Steger*, 1974, *64*). Штегер с соавторами устанавливают различные речевые констелляции на основе проявления девяти характерных черт, которые оп-

[1] Очевидно, имеется в виду статья: *Deppermann*, 2001б. — *Прим. пер.*

[2] Скобки принадлежат авторам. — *Прим. пер.*

ределяются практически [operational] и могут быть квантифицированы: количество участников и говорящих, временная отнесенность разговора, степень совмещения ситуаций, ранг участников коммуникации, степень подготовленности, количество смен говорящих, установление темы, модальность обсуждения тем, степень публичности коммуникативных актов. Расширение этого перечня черт, которые не могут или с трудом могут быть операционализированы, представили Шанк и Шёйнталь (*Schank*, 1983, *29–36*), а также Хенэ и Ребок (*Henne*, 1995, *31–38*).

4.3. Чаще всего изучаются влияния на языковые параметры и параметры взаимодействия таких черт говорящего и слушающего, как пол (*West*, 1997), возраст (*Coupland*, 1999), этническая принадлежность (*Hinnenkamp*, 1995), власть (*Fairclough*, 1989), статус и социальная дистанция (*Brown*, 1987). Между тем общепризнанно, что пространственно-временные свойства ситуации, выделенные в начале исследования, значимы, прежде всего, в отношении семантических и лексических параметров и в большинстве случаев не могут быть определены — как предполагалось сначала — в физическом смысле, а приобретают свой вес чаще всего лишь благодаря социально-символической значимости, обусловленной многократно повторяемой деятельностью (например, церковь как строительная площадка vs. место служения Богу). Многие исследователи считают цель разговора важнейшей чертой ситуации, так как от нее зависят также релевантность и проявления большинства других факторов (*Brown*, 1979; *Duranti*, 1992, *4–6*; *Schwarz*, 1985); важные данные предоставили в этом отношении прежде всего исследования институционального взаимодействия (*Drew*, 1992; *Drew*, 1997). Особую значимость в этой связи имеют интенции участников разговора, которые, правда, некоторые авторы намеренно не относят к ситуации, поскольку ситуационные данности по-разному представляются в свете различных интенций (например, как препятствия или как сопутствующие условия), а цели, напротив, зачастую только и формируются исходя из интерпретаций ситуации (*Herrmann*, 1982, *62*).

«Модели контрольного списка», как и две представленные выше модели, создают во многих отношениях проблемы: отдельные факторы обосновываются лишь в редких случаях с точки зрения теории коммуникации, они не соотносятся друг с другом ни иерархически, ни, более того, эмпирически или теоретически; их онтологический статус остается по большей части не ясен: идет ли речь о психологических или социально-объективных, универсальных или относительных в социально-историческом плане, описательно-эвристических или действенно-конститутивных категориях? Кроме того, исследователи в области количественных

измерений выдвигают обвинения в том, что большинство факторов не параметризованы и сформулированы как закрытые категории (*Biber*, 1994). По нашему мнению, если это и станет возможно — вследствие требования адекватности описаний феноменам, — то в большинстве случаев лишь ценой искажающих редукций.

5. Методологические аспекты понятия «ситуация»

Сначала мы представим различные подходы к исследованию ситуаций разговора, их факторов и влияний (5.1). Затем обсудим то, какое значение приобретают ситуационные переменные в анализе разговора (5.2).

5.1. В экспериментальных исследованиях имеет место систематическое варьирование факторов ситуации и выявление языковых черт выражений. Как правило, применяются анкеты, в которых исследуемые субъекты должны указать, какая форма высказывания вероятна или уместна при определенных условиях (напр.: *Gibbs*, 1985). Альтернативы ответов могут быть при этом как свободными, так и предварительно заданными (напр.: *Gibbs*, 1985). Другими методами сбора информации являются ролевые игры (напр.: *Kruse*, 1994) или скрытое изучение влияния манипулирования реальными параметрами ситуации в эксперименте. Так, например, Лабов (*Labov*, 1972) регистрировал «неофициальные» фазы до и после интервью, чтобы исследовать влияние формальных vs. неформальных ситуаций на фонетические переменные. Проблематичным в экспериментальных методах является то, что им в большинстве случаев не достает экологической валидности: исследоваться (могут) лишь отдельные речевые акты или совокупности основных признаков, а не протекания диалогов, и не исследуется адекватность реализации ситуации в эксперименте. Следующий метод состоит в классификациях текстов по чертам ситуации, которые затем соотносятся со свойствами текстов. Это имеет место прежде всего в количественных лингвистических исследованиях (*Biber*, 1998). И наоборот, может изучаться реализация языковой формы или интерактивного способа действия в различных контекстах (*Heritage*, 1994).

В то время как данные исследования ориентируются на отдельные параметры или типы высказываний, в качественных исследованиях на переднем плане находится либо холистическая реконструкция процессуальной интерактивной организации коммуникативных событий в естественном контексте (прежде всего: *Erickson*, 1981), либо изучение релевантности, сигнализации, установления и т. д. ситуационных параметров. В обоих случаях опираются на транскрипционный анализ, аудио-анализ,

видео-анализ, которые могут дополняться включенным наблюдением и интервью с исследуемыми. Проблемы здесь нередко заключаются в неопределенности генерализуемости исследований, касающихся большей частью отдельных случаев, и в том, что зачастую не удается достигать систематических контрастов для определения инкрементной[1] релевантности отдельных факторов.

Наконец, следует назвать еще две неэмпирические формы исследования ситуации: компьютерную симуляцию системы, способной понимать и производить диалоги, и интуитивно-рациональный анализ условий ситуации в прагматических подходах, таких, например, как теория речевых актов.

5.2. Насколько знание ситуационных аспектов (и каких именно) может или должно входить в анализы разговора и какие критерии должны учитываться для ссылки на такое знание и для его представления? Ответы на эти вопросы отражают существенные предметно-теоретические и методические различия между школами разговорной лингвистики. Теория речевых актов и многие развивающие ее подходы — например, немецкий анализ диалога — рассматривают разговор как активность, которую можно достаточным образом описать путем выявления правил исполнения и последовательности речевых актов; релевантность и влияния специфических ситуационных условий не учитываются или делегируются теории импликаций Грайса, которая, однако, содержит лишь очень общие максимы и не формулирует никаких высказываний об их связи с отдельными интерпретационно-релевантными ситуационными аспектами. Лабов и Фэншел (*Fanshel*, 1977) в их «comprehensive discourse analysis» [«всесторонний дискурс-анализ»], также основывающемся на теории речевых актов, значительный вес придают ситуационным величинам: в так называемых «expansions» [«расширения»] они эксплицируют «полный» смысл высказываний и их отношения когерентности исходя из знания истории взаимодействия и более общих интенций говорящих, а также социально распространенных концепций межличностных ролевых отношений. Функциональная прагматика исходит из того, что лишь благодаря знанию внешних и выходящих за пределы разговора общественных целей и отношений власти может быть достигнуто адекватное понимание, в первую очередь при изучении институционального взаимодействия (*Ehlich*, 1979). В этнографии коммуникации и в интеракциональной социолингвистике исследователи делают ставку преимущест-

[1] То есть постепенно возрастающей (от англ. *incremental* — приращение, прибыль). — *Прим. пер.*

венно на опрос информантов и включенное наблюдение, чтобы определить релевантное культурное фоновое знание, историю взаимодействия участников, характеристики окружения и при необходимости также политические, биографические и культурно-исторические контексты, необходимые в качестве условия интерпретации. Наиболее показательны в этом отношении исследования Сикуреля (*Cicourel*, 1992), который при изучении последовательностей медицинского взаимодействия обращается к запасам знания, охватывая, например, институциональные роли, компетенции и установленные порядки, цель разговоров в отношении административных и лечебных процессов, профессиональных стандартов, образовательных программ и запасов знания, фактов из историй болезни и т. д. Для конверсационного анализа контекстуальная последовательность фрагментов разговора является аналитически самой важной ситуационной величиной, которая обязательно должна приниматься во внимание. Конверсационные аналитики опасаются, что специфическое этнографическое, макросоциологическое, психологическое и т. д. фоновое знание склоняет к опрометчивым оценкам эмпирических данных исходя из предварительно сфабрикованных теорий и мешает видеть автохтонную организацию взаимодействий и их ситуационных отношений (*Watson*, 1992). Щеглофф (*Schegloff*, 1991) требует, чтобы в разговоре при любой ссылке на запасы знания, внешние данному разговору, показывалось, что эти запасы знания релевантны действиям участников разговора и каким именно образом.

6. Проблемы, связанные с понятием «ситуация»

Предложенный обзор показывает, что различные аспекты ситуации разговора трактуются в зависимости от исследовательского подхода достаточно разнообразно и отчасти противоположным образом. Некоторые наиболее важные линии напряжений и постановки проблем, нуждающиеся в дальнейшем прояснении, мы и хотим очертить в завершение (см. также: *Duranti*, 1992; *Schiffrin*, 1994, *362–385*).

6.1. Представление о ситуации в разговорной лингвистике колеблется между связанной со случаем неповторимостью и типической всеобщностью. В качественных исследованиях «ситуация» часто вводится как шифр для конкретных, подлежащих лишь идиографической реконструкции обстоятельств, которые существенны для понимания имеющихся моментов разговора, но нередко «ситуация» используется для обозначения идиосинкразических положений дел, ответственных за несовпадения эмпирических констелляций с предсказаниями и реконструкциями, согла-

сующимися с теориями. Такие концепты, как «frame» [«фрейм»] (*Tannen*, 1979) или «context model» [«модель контекста»] (*van Dijk*, 1996), напротив, призваны охватить культурно разделяемое знание о *типах* ситуаций, обязательное для координации действий и взаимопонимания. Правда, эти обобщенные модели не в состоянии, даже несмотря на гибкие возможности спецификаций, учесть совокупность частных деталей конкретной ситуации разговора. Взгляд на проблемы исследования искусственного интеллекта показывает, что лингвистические и социологические теории часто переоценивают объяснительную силу условных культурных типов и что решение проблем типологического разграничения культурных запасов знания, установления их семантических содержаний, их активизации и распространения выводов можно ускорить, если обращение к знанию ситуации действительно обладает объяснительной силой.

6.2. Радиус действия того, что обозначается термином «ситуация», простирается от микроконцепции, в которой говорится о специфических условиях отдельного речевого акта (критику этого см. в: *Kirstein*, 1989; *Schwarz*, 1985), через холистические подходы, которые подразумевают под «ситуацией» охватывающие высказывания рамочные условия коммуникативных событий (*Brown*, 1979; *Herrmann*, 1982; *Hymes*, 1972; *Schwarz*, 1985), до общего культурного, исторического, регионального и мировоззренческого горизонта (*Malinowski*, 1923; *Wegener*, 1885) — короче, до всего, что коррелирует с изменением языка (*Carroll*, 1978). Разные ситуации и особенно начало новой ситуации в ходе взаимодействия сложно разграничить не только вследствие этой различной калибровки понятия ситуации, но и вследствие того, что ситуации существуют лишь в рамках описаний и всякий раз в перспективе определенных параметров. Ясность ситуационно специфических правил и ожиданий часто кажется преувеличенной, ситуации во многих случаях скорее диффузны и лишь задним числом приобретают ясную форму (*Erickson*, 1981).

6.3. Проведение границы между ситуационными и лингвистическими аспектами разговоров проблематично и осуществляется при отсутствии какого-либо единого понимания на этот счет. Ван Дейк (*van Dijk*, 1997, *16*) замечает в связи с этим: «Some properties of situated discourse may be a part of a theory of context, others of a theory of discourse structure, depending upon our perspective or theory» [«В зависимости от избранной нами перспективы или теории, одни особенности ситуативного дискурса могут быть частью теории контекста, другие — теории дискурсивной структуры»]. Можно различить как минимум четыре взгляда:

— разговор и ситуация должны определяться независимо друг от друга (модель переменных, британский контекстуализм, Гамперц);

— разговор — это часть ситуации (этнография);

— разговор — это ситуация (Гофман, Кендон);

— ситуация производится в разговоре, разговор же со своей стороны может интерпретироваться лишь на фоне восприятия [Annahme] ситуации (этнометодология, Гамперц, когнитивная наука).

Разговор и ситуация именно тогда не могут быть отделены друг от друга, когда в процессе коммуникации «ситуация» является единицей, имеющей временную структуру (например, проповедь, пение, молитва как ситуации в богослужении). Проблемы дифференциации становятся наиболее очевидными, когда, например, стилистический континуум «официальный vs. фамильярный», тема разговора или отношение между участниками коммуникации обозначаются — что случается нередко — как внелингвистические, ситуационные условия, но в действительности считываются с разговорной активности или проверяются по ней. В случае большинства «предполагаемых» признаков ситуации неясно, благодаря чему априори узнается, что они могут быть релевантны разговору, и какой статус должен им приписываться, если изученные разговоры им не соответствуют. Столь же спорным является и разграничение между независимыми от ситуации словесными значениями, которые в известной степени «привязаны» к грамматико-лексической структуре как таковой и требуют исключительно лингвистического знания, и условиями, которые могут быть прояснены лишь на основе дополнительного, относящегося к ситуации прагматического и прочего знания о мире (*Bosch*, 1993; *Grabowski*, 1994, *298–320*). Различие между разговором и ситуацией во многих работах, очевидно, не следует понимать как субстанциальное онтологическое различие, скорее оно обозначает изменчивое соотношение между передним и задним планами, при котором то, что не фокусируется аналитически, но необходимо для объяснения и понимания находящегося в фокусе феномена, обозначается как «ситуация».

6.4. Вид связи между ситуацией и разговором концептуализируется совершенно различным образом. Применительно к производству высказываний она понимается с точки зрения нормы как отношение соответствия, обязательности или ограничения, с естественнонаучной точки зрения — как детерминация или обусловливание, со стратегической точки зрения — как производительность или функциональность, с психодинамической точки зрения — как мотивация, с когнитивной точки зрения — как релевантность ориентирования или ожидание и с теоретико-конститутивной точки зрения — как отношение определения и производства ситуации или реализация. Влияние ситуации на понимание высказываний описывается как отношение правилосообразности, руково-

димое нормами поведения, целерациональное, базирующееся на схемах и т. д. логическое заключение, дополнение, устранение двусмысленности, селекция или спецификация. Как минимум можно зафиксировать согласие относительно того, что ситуации только в редких случаях вынуждают к определенным формам высказываний, но предлагают очень широкие пространства действий, которые могут быть полезны в риторическом плане, а также принципиальным образом нарушаться (провокация, комизм, революции), что тем не менее может повлечь за собой санкции. Языковое действие должно учитывать эти пространства свободных действий и требования, чтобы коммуникация была понятной и успешной.

6.5. Обозначенные различия фокусируются в следующем вопросе: ситуации разговора являются статичными или динамичными? В модели переменных и в британском контекстуализме ситуации понимаются как микрореализации стабильных макросоциологических рамочных условий и психологических диспозиций; они, следовательно, лишь в очень малой степени могут изменяться в результате разговорной активности. Интеракциональная социолингвистика и этнометодология, напротив, исходят из динамической модели ситуации, согласно которой ситуация в разговоре подлежит постоянному переопределению и изменению. Насколько велико пространство свободы действий для изменений ситуации в различных контекстах, какие ситуационные аспекты «статичнее», т. е. более основополагающи для разговорного действия, более обязательны и труднее поддаются модификации, а какие легче изменить или аннулировать, с помощью каких риторических техник ситуации (стратегически) могут быть изменены — эти вопросы едва ли разъяснены. В каждом случае ситуации должны пониматься не как монолитные блоки, а как многопластовые констелляции, содержащие труднее или легче изменяемые, более или менее обязательные аспекты. К тому же могут существовать разнообразные отношения иерархизации, включения и функционализации (например, эпизодическая болтовня в ходе врачебного разговора, связанного с анамнезом; чередование юридической и повседневной рамочной конструкции в ходе разговора, связанного с урегулированием конфликта). Поэтому вопрос об изменениях ситуации в большинстве случаев требует не категорического, а аспектуального ответа.

6.6. В ранних проектах ситуация концептуализировалась как определяемая со стороны наблюдателя, объективная величина: «Speech is far more likely to be dependent upon how speakers cognitively represent their characteristics and subjectively define the scene than upon any objective classification imposed from without» [«В гораздо большей степени речь зависит от того, как говорящие когнитивно репрезентируют характеристики

друг друга и субъективно определяют сцену, чем от какой-либо объективной классификации, привнесенной извне»] (*Coupland*, 1991, *15*). В противоположность этой теоретической позиции почти во всех количественных исследованиях применяются, разумеется, методы, имеющие своим следствием то, что релевантные признаки ситуации неизбежно определяются исследователем. В сравнении с этим, прежде всего в этнографии коммуникации, а нередко и в этнометодологии ситуации понимаются как объемные, интерсубъективные структуры. Расхождения между перспективами участников здесь часто стираются, в то время как в когнитивизме ментальные репрезентации ситуаций отдельными участниками точно различаются, а интерсубъективность моделируется благодаря метарепрезентациям разделяемого знания и специфического знания партнеров. Тем не менее данные моделирования до сих пор являются еще достаточно редукционистскими. Принципиальной остается проблема, связанная с тем, что до сих пор не удалось — и при известных условиях на основе теоретических интерпретаций и не может удаться — в принципе указать множество обстоятельств и точек зрения, которые необходимы для полной реконструкции ситуаций.

6.7. Лишь в последние годы при анализе разговоров началось более тщательное рассмотрение роли знания ситуации или контекста (*Cicourel*, 1980; *Duranti*, 1992; *Seiler*, 1992; ср. пункт 5.2). Спорным является прежде всего то, в какой мере необходимо аналитику обладать знанием контекста, чтобы адекватно понимать разговоры. Конверсационный анализ считает, что участники разговора сами сигнализируют в ходе разговора о своем понимании ситуации, и все же несколько сомнительно, может ли аналитик правильно интерпретировать такие знаки и вообще распознать их в качестве таковых, если он уже не обладает знанием конвенций, имеющих силу для участников разговора. К этому добавляется то, что взаимодействие часто осуществляется на основе молчаливо подразумеваемых предположений, без которых не могут быть поняты многие стратегии, мотивы, нарушения определенных ожиданий, намеки, функции высказываний и т. д. С другой стороны, следует обязательно предостеречь от опрометчивых top-down[1]-применений общих этнографических, макросоциологических и т. д. запасов знания и теорий в ходе анализа разговоров. Опросы информантов также во многих отношениях проблематичны (например, вследствие искажений пределов прозрачности своего «я» и способности объяснения), хотя они и могут предоставить незаменимые интерпретации многих вопросов. Разработка критериев реле-

[1] Top-down (англ.) — нисходящий. — *Прим. пер.*

вантности, пользы, описания и валидизации фонового знания в анализе разговоров кажется нам крайне необходимой. Во всяком случае, следует согласиться с Сикурелем (*Cicourel*, 1980, *127f.*) в том, что процессы осуществления разговорно-аналитических интерпретаций и лежащие в их основе источники знания должны эксплицироваться более детальным образом, нежели это было принято делать до сих пор.

Литература

Аристотель. Риторика / Аристотель; пер. с древнегреч. Н. Платоновой // Поэтика. Риторика / Аристотель. М., 2000. С. 81–326.

Блумфилд, Л. Язык / Л. Блумфилд; пер. с англ. М. М. Гухман. М., 1968.

Бюлер, К. Теория языка: репрезентативная функция языка / К. Бюлер; пер. с нем. Б. А. Абрамова [и др.]. М., 2000.

Гадамер, Х.-Г. Истина и метод: основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер; пер. с нем. И. Н. Бурова [и др.]. М., 1988.

Гарфинкель, Г. О формальных структурах практических действий / Г. Гарфинкель, Х. Сакс; пер. с англ. В. Г. Николаева // Социальные и гуманитарные науки. Реферативный журнал. Серия 11. Социология. 2003. № 2. С. 94–136.

Грайс, Г. П. Логика и речевое общение / Г. П. Грайс; пер. с англ. В. В. Туровского // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1985. Вып. 16. С. 217–237.

Гуссерль, Э. Идеи к чистой феноменологии и феноменологической философии. Т. 1 / Э. Гуссерль; пер. с нем. А. В. Михайлова. М., 1999.

Дрейфус, Х. Чего не могут вычислительные машины: критика искусственного интеллекта / Х. Дрейфус; пер. с англ. Н. Н. Родман. М., 1978.

Силантьев, И. В. Дихотомическая теория мотива / И. В. Силантьев // Гуманитарные науки в Сибири. 1998. № 4. С. 46–54.

Шюц, А. Размышления о проблеме релевантности / А. Щюц; пер. с англ. Н. М. Смирновой // Избранное / А. Шюц. М., 2004. С. 235–398.

Airenti, G. Conversation and behavior games in the pragmatics of dialogue / G. Airenti, B. G. Bara, M. Colombetti // Cognitive Science. 1993. № 17. P. 197–256.

Alexander, J. C. The micro-macro link / J. C. Alexander, B. Giesen, R. Münch, N. J. Smelser. Berkeley, 1987.

Allen, J. F. Natural language understanding / J. F. Allen. Redwood City, 1995.

Allen, J. F. Recognizing intentions from natural language utterances / J. F. Allen // Computational models of discourse; ed. by M. Brady, R. C. Berwick. Cambridge, 1983. P. 107–166.

Atkinson, J. M. Order in court: the organisation of verbal interaction in judicial settings / J. M. Atkinson, P. Drew. London, 1979.

Auer, P. Introduction: John Gumperz' approach to contextualization / P. Auer // The contextualization of language; ed. by P. Auer, A. Di Luzio. Amsterdam, 1992. P. 1–37

Auer, P. On the meaning of conversational code-switching / P. Auer // Interpretive sociolinguistics; ed. by P. Auer, A. Di Luzio. Tübingen, 1984. P. 87–110.

Auer, P. Contextualization of language / P. Auer, A. Di Luzio. Amsterdam, 1992.

Bayer, K. Sprechen und Situation / K. Bayer. Tübingen, 1984.

Biber, D. An analytical framework for register studies / D. Biber // Sociolinguistic perspectives on register; ed. by D. Biber, E. Finegan. New York, 1994. P. 31–56.

Biber, D. Corpus linguistics: investigating language structure and use / D. Biber, S. Conrad, R. Reppen. Cambridge, 1998.

Biber, D. Sociolinguistic perspectives on register / D. Biber, E. Finegan. New York, 1994.

Blom, J.-P. Social meaning in linguistic structure / J.-P. Blom, J. J, Gumperz // Directions in sociolinguistics; ed. by J. J. Gumperz, D. Hymes. London, 1972. P. 407–434.

Blum-Kulka, S. The language of requesting in Israeli society / S. Blum-Kulka, B. Danet, R. Gherson // Language and social situations; ed. by J. P. Forgas. New York, 1985. P. 113–139.

Bosch, P. Bemerkungen zu den empirischen Grundlagen einer lexikalischen Semantik / P. Bosch // Theorie und Praxis des Lexikons; hg. F. Beckmann, G. Heger. Berlin, 1993. P. 87–100.

Brown, P. Speech as a marker of the situation / P. Brown, C. Fraser // Social markers in speech; ed. by K. R. Scherer, H. Giles. London, 1979. P. 33–62.

Brown, P. Politeness: some universals in language usage / P. Brown, S. C. Levinson. Cambridge, 1987.

Buba, H. P. Situation: Konzepte und Typologien zur sozialen Situation und ihre Integration in den Bezugsrahmen von Rolle und Person / H. P. Buba. Berlin, 1980.

Carnap, R. Logische Syntax der Sprache / R. Carnap. Wien, 1934.

Carroll, S. Language and situation: language varieties and their social contexts / S. Carroll, M. Gregory. London, 1978.

Cicourel, A. V. The interpenetration of communicative contexts: examples from medical encounters / A. V. Cicourel // Rethinking context: language as an interactive phenomenon; ed. by A. Duranti, C. Goodwin. Cambridge, 1992. P. 291–310.

Cicourel, A. V. Three models of discourse analysis: the role of social structure / A. V. Cicourel // Discourse Processes. 1980. № 3. P. 101–132.

Clark, H. H. Using language / H. H. Clark. Cambridge, 1996.

Cohen, P. R. Intentions in communication / P. R. Cohen, J. Morgan, M. E. Pollack. Cambridge, 1990.

Coupland, J. Ageing, ageism and anti-ageism: moral stance in geriatric medical discourse / J. Coupland, N. Coupland // Language and communication in old age: multidisciplinary perspectives; ed. by H. E. Hamilton. New York, 1999. P. 177–208.

Coupland, J. Contexts of accommodation: developments in applied sociolinguistics / J. Coupland, N. Coupland, H. Giles. Cambridge, 1991.

Coupland N. Language: context and consequences / N. Coupland, H. Giles. Buckingham, 1991.

Deppermann, A. Aspekte und Merkmale der Gesprächssituation / A. Deppermann, T. Spranz-Fogasy // Text- und Gesprächslinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; hg. K. Brinker [et al.]. Berlin; New York, 2001a. S. 1148–1161.

Deppermann, A. Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse / A. Deppermann, T. Spranz-Fogasy // Text- und Gesprächslinguistik. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft; hg. K. Brinker [et al.]. Berlin; New York, 2001б. S. 1007–1013.

Deutrich, H. Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. Begründung einer Forschungshypothese /

H. Deutrich, G. Schank, E. Schütz. H Steger // Gesprochene Sprache. Jahrbuch des Instituts für deutsche Sprache, 1972; hg. H. Moser. Düsseldorf, 1974. S. 39–97.

Deutrich, K.-H. Situationsspezifischer Einsatz sprachlicher Mittel. Anregungen für den Deutschunterricht / K.-H. Deutrich, G. Schank // Der Deutschunterricht. 1973. № 25. S. 100–120.

Dijk, T. A. van. Strategies of discourse comprehension / T. A. van Dijk, W. Kintsch. New York, 1983.

Dijk, T. A. van. Context models and text processing // T. A. van Dijk // Language structure, discourse and the access to consciousness; ed. by M. Stamenow. Amsterdam, 1996. P. 189–226.

Dijk, T. A. van. Discourse as interaction in society / T. A. van Dijk // Discourse as social interaction; ed. by T. A. van Dijk. London, 1997. P. 1–37.

Dijk, T. A. van. Text and context / T. A. van Dijk. London, 1977.

Drew, P. Talk at work: interaction in institutional settings / P. Drew, J. Heritage. Cambridge, 1992.

Drew, P. Institutional dialogue / P. Drew, M.-L. Soronjen // Discourse as social interaction; ed. by T. A. van Dijk. London, 1997. P. 92–118.

Dundes, A. From etic to emic units in the structural study of folktales / A. Dundes // Journal of American Folklore. 1962. Vol. 75. P. 95–105.

Duranti, A. Sociocultural dimensions of discourse / A. Duranti // Handbook of discourse analysis; ed. by T. A. van Dijk. London, 1985. Vol. 1. P. 193–230.

Duranti, A. Rethinking context: language as an interactive phenomenon / A. Duranti, C. Goodwin. Cambridge, 1992.

Duranti, A. Rethinking context: an introduction / A. Duranti, C. Goodwin // Rethinking context: language as an interactive phenomenon; ed. by A. Duranti, C. Goodwin. Cambridge, 1982. P. 1–42.

Eggins, S. An introduction to systemic functional linguistics / S. Eggins. London, 1994.

Eggins, S. Genres and registers of discourse / S. Eggins, J. R. Martin // Discourse as structure and process; ed. by T. A. van Dijk. London, 1997. P. 230–256.

Ehlich, K. Sprachliche Handlungsmuster / K. Ehlich, J. Rehbein // Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften; hg. H. G. Soeffner. Stuttgart, 1979. S. 243–274.

Erickson, F. When is a context? Some issues and methods in the analysis of social competence / F. Erickson, J. Shultz // Ethnography and language in educational settings; ed. by J. Green, C. Wallat. Norwood, 1981. P. 147–160.

Fairclough, N. Language and power / N. Fairclough. London, 1989.

Fanshel, D. Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation / D. Fanshel, W. Labov. New York, 1977.

Ferguson, C. A. Diglossia / C. A. Ferguson // Word. 1959. Vol. 15. № 2. P. 325–340.

Fielding, G. Language and interpersonal relations / G. Fielding, C. Fraser // Language and social context; ed. by I. Markovà. London, 1978. P. 154–171.

Fillmore, C. Lectures on deixis / C. Fillmore. Cambridge, 1997.

Firth, J. R. Papers in linguistics, 1934–1951 / J. R. Firth. London, 1957.

Fishman, J. A. The relationship between micro- and macro-sociolinguistics in the study of who speaks what language to whom and when / J. A. Fishman // Sociolinguistics; ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Hammondsworth, 1972. P. 15–32.

Forgas, J. P. Language and social situations / J. P. Forgas. New York, 1985a.

Forgas, J. P. Language and social situations: an introductory review / J. P. Forgas // Language and social situations; ed. by J. P. Forgas. New York, 1985б. P. 1–28.

Friedrich, P. Social context and semantic feature / P. Friedrich // Directions in sociolinguistics: the ethnography of speaking; ed. by J. J. Gumperz, D. Hymes. New York, 1972. P. 270–301.

Garfinkel, H. Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen / H. Garfinkel // Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit. Reinbek, 1973. Bd. 2. S. 189–262.

Gibbs, R. W. Jr. Situational conventions and requests / R. W. Jr. Gibbs // Language and social situations; ed. by J. P. Forgas. New York, 1985. P. 97–110.

Gibbs, R. W. Jr. Understanding and literal meaning / R. W. Jr. Gibbs // Cognitive Science. 1989. Vol. 13. № 22. P. 243–251.

Giles, H. Cognitive structures, speech and social situations: two integrative models / H. Giles, M. Hewstone // Language Sciences. 1982. Vol. 4. № 2. P. 187–219.

Giles, H. Linguistic accommodation / H. Giles, N. Niedzielski // Kontaktlinguistik; hg. H. Goebl [et al.]. Berlin, 1996. S. 332–342.

Giles, H. Social markers in speech / H. Giles, K. R. Scherer. London, 1979.

Goffman, E. Die vernachlässigte Situation / E. Goffman // Anwendungsbereiche der Soziolinguistik; hg. H. Steger. Darmstadt, 1982. S. 199–205.

Goffman, E. Footing / E. Goffman // Forms of talk / E. Goffman. Philadelphia, 1981. P. 124–159.

Goffman, E. Verhalten in sozialen Situationen. Strukturen und Regeln der Interaktion im öffentlichen Raum / E. Goffman. Gütersloh, 1971.

Grabowski, J. Sprechen. Psychologie der Sprachproduktion / J. Grabowski, T. Herrmann. Heidelberg, 1994.

Graumann, C. F. Sprachverstehen als Situationsverstehen / C. F. Graumann, M. Wintermantel // Psychologische Aspekte des Verstehens; hg. J. Engelkamp. Berlin, 1984. S. 205–229.

Grewendorf, G. Sprachliches Wissen: Eine Einführung in moderne Theorien der grammatischen Beschreibung / G. Grewendorf, F. Hamm, W. Sternefeld. Frankfurt am Main, 1987.

Gumperz, J. J. Contextualization revisited / J. J. Gumperz // The contextualization of language; ed. by P. Auer, A. Di Luzio. Amsterdam, 1992. P. 39–53.

Gumperz, J. J. Discourse strategies / J. J. Gumperz. Cambridge, 1982.

Günthner, S. Culturally speaking practices: the analysis of communicative genres / S. Günthner, H. Knoblauch // Pragmatics. 1995. Vol. 5. № 1. P. 1–32.

Gurwitsch, A. Das Bewusstseinsfeld / A. Gurwitsch. Berlin, 1975.

Halliday, M. A. K. Eine Interpretation der funktionalen Beziehung zwischen Sprache und Sozialstruktur / M. A. K. Halliday // Sprachstruktur — Sozialstruktur; hg. U. Quasthoff. Königstein, 1978. S. 30–42.

Halliday, M. A. K. Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective / M. A. K. Halliday, R. Hasan. Victoria, 1985.

Hanks, W. F. Referential practice: language and lived space among the Maya / W. F. Hanks. Chicago, 1990.

Henne, H. Einfürhung in die Gesprächsanalyse / H. Henne, H. Rehbock. Berlin, 1995.

Heritage, J. Garfinkel and ethnomethodology / J. Heritage. Cambridge, 1984.

Heritage, J. Constituting and maintaining activities across sequences: *and* prefacing as a feature of question-design / J. Heritage, M.-L. Sorjonen // Language in Society. 1994. Vol. 23. № 1. P. 1–29.

Herrmann, T. Sprechen und Situation: Eine psychologische Konzeption zur situationsspezifischen Sprachproduktion / T. Herrmann. Berlin, 1982.

Hindelang, G. Auffordern. Die Untertypen des Aufforderns und ihre sprachlichen Realisierungsformen / G. Hindelang. Göttingen, 1978.

Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt, 1995. Bd. 9. S. 932–937.

Hörmann, H. Was tun die Wörter miteinander im Satz? Oder Wieviele sind einige, mehere und ein paar? / H. Hörmann. Göttingen, 1983.

Hundsnurscher, F. Sprachliche Äußerungen als Bindeglied zwischen Sprechsituationen und Kommunikationszwecken / F. Hundsnurscher // Sprache in Situation; hg. H. Scherer. Bonn, 1989. S. 115–154.

Hymes, D. Models of the interaction of language and social life / D. Hymes // Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication; ed. by J. J. Gumperz, D. Hymes. New York, 1972. P. 35–71.

Hymes, D. Soziolinguistik: Zur Ethnographie der Kommunikation / D. Hymes. Frankfurt am Main, 1979.

Kendon, A. Conducting interaction: patterns of behavoir in focused encounters / A. Kendon. Cambridge, 1990.

Kintsch, W. The psychology of discourse processing / W. Kintsch // Handbook of psycholinguistics; ed. by M. A. Gernsbacher. San Diego, 1994. P. 721–739.

Kirstein, B. Situationsadäquatheit sprachlicher Äußerungen / B. Kirstein // Sprache in Situation; hg. H. Scherer. Bonn, 1989. P. 82–114.

Koch, P. Sprache der Nähe — Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte / P. Koch, W. Oesterreicher // Romanistisches Jahrbuch. 1985. № 36. S. 15–43.

Kramarae, C. Gender in discourse / C. Kramarae, M. M. Lazar, C. West // Discourse as social interaction; ed. by T. A. van Dijk. London, 1997. S. 119–143.

Kramsch, C. Text and context: cross-disciplinary perspectives on language study / C.Kramsch, S. McConnell-Ginet. Lexington, 1992.

Kruse, L. Ein Design zur Erfassung einer dialogischen Kommunikationssituation: Das Experiment «Terminabsprache» / L. Kruse, S. Maier. Heidelberg; Mannheim, 1994.

Kruse, L. Sprachliche Effekte von Partnerhypothesen in dyadischen Situationen / L. Kruse, C. Thimm. Heidelberg; Mannheim, 1993.

Labov, W. Sociolinguistic patterns / W. Labov. Philadelphia, 1972.

Leech, G. A communicative grammar of English / G. Leech, J. Svartvik. Cambridge, 1975.

Levinson, S. C. Pragmatik / S. C. Levinson. Tübingen, 1990.

Lewis, D. General semantics / D. Lewis // Semantics of natural language; ed. by D. Davidson, G. Harman. London, 1972. P. 169–218.

Luckmann, T. Kommunikative Gattungen: Grundformen der gesellschaftlichen Vermittlung von Wissen / T. Luckmann // Kultur und Gesellschaft; hg. F. Neidhardt, M. R. Lepsius, J. O. Weiss. Opladen, 1986. S. 191–211.

Luckmann, T. Strukturen der Lebenswelt / T. Luckmann, A. Schütz. Frankfurt am Main, 1979. Bd. 1.

Lyons, J. Semantik / J. Lyons. München, 1983. B. 2.

Malinowski, B. The problem of meaning in primitive languages / B. Malinowski // The meaning of meaning; ed. by C. K. Ogden, I. A. Richards. London, 1923. P. 296–336.

Markowitz, J. Die soziale Situation: Entwurf eines Modells zur Analyse des Verhältnisses zwischen personalen Systemen und ihrer Umwelt / J. Markowitz. Frankfurt am Main, 1979.

McHugh, P. Defining the situation: the organization of meaning in social interaction / P. McHugh. Indianapolis, 1968.

Nothdurft, W. Gesprächsanalyse von Schlichtungs-Interaktion: Merthodische Probleme und ihre Hintergründe / W. Nothdurft, T. Spranz-Fogasy // Verbale Interaktion Studien zur Empirie und Methodologie der Pragmatik; hg. D. Flader. Stuttgart, 1991. S. 222–240.

Pike, K. L. Language in relation to a unified theory of the structure of human behavior / K. L. Pike. Glendale, 1954. Part 1.

Pinkal, M. Kontextabhängigkeit, Vagheit, Mehrdeutigkeit / M. Pinkal // Handbuch der Lexikologie; hg. C. Schwarze, D. Wunderlich. Königstein, 1985. S. 27–63.

Plett, H. F. Einführung in die rhetorische Textanalyse / H. F. Plett. Hamburg, 1991.

Psathas, G. Essential features of face-to-face-interaction / G. Psathas // Phenomenology and sociology: theory and research; ed. by G. Psathas. Washington, 1989. P. 53–78.

Quintilianus, M. F. Ausbildung des Redners / M. F. Quintilianus. Darmstadt, 1972.

Raible, W. Allgemeine Aspekte von Schrift und Schriftlichkeit / W. Raible // Schrift und Schriftlichkeit; hg. H. Günther, O. Ludwig. Berlin, 1994. S. 1–17.

Rommetveit, R. On literacy and the myth of literal meaning / R. Rommetveit // The written world; ed. by R. Säljö. Heidelberg, 1988. P. 13–40.

Sacks, H. Lectures on conversation / H. Sacks. Oxford, 1992.

Saville-Troike, M. The ethnography of communication / M. Saville-Troike. Oxford, 1989.

Schank, G. Gesprochene Sprache: Eine Einführung in Forschungsansätze und Analysemethoden / G. Schank, G. Schoenthal. Tübingen, 1983.

Schegloff, E. A. Reflections on talk and social structure / E. Schegloff // Talk and social structure: studies in ethnomethodology and conversation analysis; ed. by D. Boden, D. H. Zimmermann. Berkeley, 1991. P. 44–70.

Scherer, H. S. Sprache und situativer Kontext / H. S. Scherer. Bonn, 1989.

Scherer, H. S. Sprechen im situativen Kontext: Theorie und Praxis der Analyse spontanen Sprachgebrauchs / H. S. Scherer. Tübingen, 1984.

Schiffrin, D. Approaches to discourse / D. Schiffrin. Oxford, 1994.

Schmitt, R. Kontextualisierung und Konversationsanalyse / R. Schmitt // Deutsche Sprache. 1993. № 21. S. 326–354.

Schütze, F. Situation / F. Schütze // Soziolinguistik; hg. U. Ammon, N. Dittmar, K. J. Mattheier. Berlin, 1987. S. 157–164.

Schwarz, C. Bedingungen der sprachlichen Kommunikation / C. Schwarz. Berlin, 1985.

Schwitalla, J. Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung / G. Schwitalla. Berlin, 1997.

Searle, J. R. Ausdruck und Bedeutung: Untersuchungen zur Sprechakttheorie / J. R. Searle. Frankfurt am Main, 1979.

Searle, J. R. Sprechakte: Ein sprachphilosophischer Essay / J. R. Searle. Frankfurt am Main, 1971.

Seiler, R. Text in context: contributions to ethnomethodology / R. Seiler, G. Watson. London, 1992.

Spranz-Fogasy, T. Interaktionsprofile: Die Herausbildung individueller Handlungstypik in Gesprächen / T. Spranz-Fogasy. Opladen, 1997.

Steinbrink, B. Grundriß der Rhetorik: Geschichte, Technik, Methode / B. Steinbrink, G. Ueding. Stuttgart, 1994.

Tannen, D. What's in a frame? Surface evidence for underlying expectations / D. Tannen // New dimensions in discourse processing; ed. by R. Freedle. Norwood, 1979. P. 137–181.

Tannen, D. Interactive frames and knowledge schemas in interaction: examples from a medical encounter / D. Tannen, C. Wallat // Social Psychology Quarterly. 1987. Vol. 50. № 2. P. 205–216.

Thomas, W. I. The child in America / W. I. Thomas. New York, 1928.

Watson, R. The understanding of language use in everyday life: is there a common ground? / R. Watson // Text in context: contributions to ethnomethodology; ed. by G. Watson, R. M. Seiler. London, 1992. S. 1–19.

Wegener, P. Untersuchungen ueber die Grundfragen des Sprachlebens / P. Wegener. Halle, 1885.

Weiss, A. Syntax gesprochener Gespräche: Einflüsse von Situation und Thema auf das Sprachverhalten / A. Weiss. Düsseldorf, 1975.

Winograd, T. What does it mean to understand language? / T. Winograd // Cognitive Science. 1980. Vol. 4. S. 209–241.

Wunderlich, D. Pragmatik, Sprechsituation, Deixis / D. Wunderlich // Lili: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik. 1971. № 1. S. 153–190.

ПОВСЕДНЕВНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ: МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД И ИССЛЕДОВАНИЕ ПАРАДОКСА*

Дж. Симонен

Введение

Движение обновления обучения французскому языку, расцветшее в конце 60-х — начале 70-х гг., сопровождалось во Франции развитием структурной и порождающей лингвистики. Научные основания «педагогики языка» соотносятся именно с этими языковыми подходами. Анализ и обучение языковым структурам становятся неразрывно связанными. В настоящее время то, что казалось раньше достоверным, оказывается менее убедительным.

«Педагогическая сторона», представленная здесь, могла бы быть сформулирована в виде следующего вопроса: «*Может ли педагогика языка обойтись без педагогики коммуникации?*». Или: можно ли стремиться к обучению языковым структурам, не используя педагогический подход, фокусирующийся на ученике? Ученик не является более «обучаемым», он — активный субъект, развивающий собственные стратегии обучения. Понимаемый как социальный актер, участвующий в различных культурных, социальных обстоятельствах, он находится внутри повседневных школьных ситуаций как *взаимодействующий*, демонстрирующий определенные собственно разговорные способности и запускающий логику интерпретаций сообщений, которыми обмениваются учитель и ученики. Школьный институт и ситуации в классе представляют на двух уровнях рамку, в которую вписано использование языка, речи в действии. Начатые в этой перспективе исследования и их использование в педагогике обнаруживают ценные находки[1].

---

* Источник: *Simonin, J.* Une situation pédagogique ordinaire: approche interculturelle et étude d'un paradox // Etudes de linguistique appliqué. 1984. № 53. P. 104–115. Пер. с фр. В. А. Герасимовой. — *Прим. пер*.

[1] Для обзора этих работ и направлений см.: *Bachmann*, 1981, а также номера «Etudes de linguistique appliqué» (37 и 46), в которых собраны исследования по педагогической коммуникации.

Эта работа проводится в точном соответствии с работами и исследованиями Центра социального планирования, который занимается городской этнографией северного пригорода Парижа. В этом теоретическом поле и в этом социальном пространстве этнография коммуникации в школьной среде является необходимой. Особенно сейчас, когда *проблемы в школе* являются основным социальным вызовом, брошенным институту[1]. Как утверждает Шаво, ни дефектологическая интерпретация, ни простое разоблачение макроструктурных недостатков не являются убедительными и конструктивными в этой области. Для психологической и социологической редукции настает время применить чисто антропологический подход к тому, что происходит здесь и сейчас в классе: «Чтобы осветить вопрос проблем в школе и их предупреждения, необходимо увеличить количество “полевых” наблюдений, выявляющих социальную алхимию, которая позволяет преуспеть всем (или почти всем) в определенных условиях или, наоборот, которая проявляется через различные процессы социально-школьного разделения (отбор лучших/исключение)» (*Chauveau*, 1982). Таким образом, антропология педагогической коммуникации, активным сторонником которой в США остается Хаймс, находится в процессе становления. Хотя Бахман отмечает: «Исследования использования языка сегодня далеки от возможности создания новой технологии, учитывающей педагогику коммуникации» (*Bachmann*, 1980). Энергия коммуникации еще не пущена в ход.

Эпизоды педагогической коммуникации, являющиеся объектом этого исследования, рассматриваются в двух ракурсах:

1. Педагогическое взаимодействие «учитель—ученик(и)» понимается как процесс, в котором язык при использовании выделяет феномены межкультурных контактов. В своих работах Дж. Гамперц (*Gumperz*, 1982а, 1982б) четко ориентирован на этот путь. Поначалу межкультурный подход ограничивался межэтническими контактами (Дж. Гамперц между прочим проходил армейскую службу в Индии). Нам кажется интересным генерализировать его на всю педагогическую ситуацию, если стремиться принимать всерьез социологическую и социолингвистическую оптику, которая полагает, что сообщество функционирует благодаря социально и культурно структурированной лингвистической гетерогенности.

Этнографическое наблюдение северного пригорода Парижа дает доступ к эмпирическим данным, свидетельствующим о процессе лингвистической и культурной дифференциации. В статье, которая выйдет в бли-

[1] На что стремится ответить политика приоритетных учебных зон.

жайшее время, Бахман и Базье, изучавшие «верлан»[1], делают вывод о том, что он содержит «разнообразие языков, проявляющееся в пригородах больших городов, уличный арго молодежи, живущей в зоне неустойчивой городской черты» (*Bachmann*, 1984). Исследователи заметили, что те, кто говорят на верлане, используют его как орудие «провокации» и средство «утверждения»; это одновременно «и язык отгораживания, и инструмент признания». Практики, с которыми сталкивается учитель, свидетельствуют о сегментации, которая часто глубоко отделяет универсум «учитель — взрослый — средний класс» от универсума «молодой — городская культура — пригород».

Конечно, в наших примерах культурная дифракция далеко не максимальна. Тем не менее мы увидим, что учитель сталкивается с различными системами категоризации одного и того же события. Это свидетельствует, пользуясь термином Сикуреля (*Cicourel*, 1981), о гетерогенных модальностях «приобретения социальных структур». Мы увидим также, что «имплицитное социальное», центральное понятие этнометодологии (*Garfinkel*, 1967), неравно распределено между учителем и учеником. Каждый интерпретирует одно и тоже событие согласно символической логике «множественных реальностей» (*Schutz*, 1962).

2. Мы можем видеть в процессе педагогической коммуникации черты «*парадоксальной ситуации*». Феномен двойного принуждения, как замечает Шаво, является одним из «наиболее сильных проявлений патологической коммуникации в школе». Достаточно вспомнить «о ситуациях, спровоцированных предложениями помощи со стороны учителя: “Кто не понял? Я сейчас ему объясню”. Сказать о том, что не понял, кажется невозможным, поскольку сделать это — значит публично выразить свою неспособность, обозначить свою некомпетентность. Промолчать — значит закрыться в непонимании предложенного задания» (*Chauveau*, 1982).

Антропологический подход Бейтсона (*Бейтсон*, 2000) и Школы Пало-Альто (*Watzlawick*, 1981) начинает проникать в пространство преподавания французского языка[2]. Но это не означает унификации всех учащихся: тех, которые имеют проблемы в школе (вплоть до коммуникативной патологии, эффект которой — усиливающееся закрытие каналов коммуникации), и других учеников. Поскольку мы предлагаем прибегнуть к межкультурному подходу, нам кажется уместным приступить к анализу обычной педагогической ситуации, отсылающей к полю, до того глубоко

[1] Verlan — вид условного языка, арго, в котором переставляются слоги в словах, напр.: l’envers → verlan, pourri → ripou. — *Прим. пер*.

[2] См. более детально: Psychologie scolaire, № 27, 28 и 35.

погруженному в область психотерапии[1]. Он имеет название интеракционизма и системного подхода.

1. Кто такой посол?

Мы попросили учителя спровоцировать на занятии две противоположные ситуации: одну ситуацию принудительную, другую — свободную. Урок состоял из объяснения материала (лексика, грамматика) и *беседы* или свободной дискуссии.

«Посещение Версаля» — случай, описанный здесь, — представляет собой записанную педагогическую беседу по поводу прошедшей 15 дней назад экскурсии всего класса в Версаль[2].

Педагогическая цель учителя — *побудить учеников говорить* таким образом, чтобы они рассказывали как можно свободнее о том, что видели и слышали. Это заставляет думать о парадоксе того, что значит «быть спонтанным», как он описан в литературе по «патологической коммуникации» (*Бивин*, 2000). Данную позицию сложно удержать, поскольку это предписание по своей природе лишает того, кому оно адресовано, возможности сделать выбор в пользу спонтанного поведения. Беседа является педагогическим актом, который вызывает у учеников спонтанный, свободный обмен репликами по поводу одной ситуации.

Парадокс, однако, не только для учеников. Учитель тоже находится под его влиянием. Он должен следовать линии минимального вмешательства как по форме, так и по содержанию. Но он так же остается институциональным гарантом того, что «все идет хорошо». Управлять этим парадоксом означает поддерживать в каждый момент времени равновесие и бдительность, чтобы интеракционная аномия не развивалась вплоть до полной нечувствительности. Другими словами, учителю следует контролировать, чтобы ученики не уклонялись слишком явно от исторической и фактологической правды.

«До какой степени управлять, можно ли пустить на самотек или надо вмешиваться организационными действиями?».

Отметим, что дискуссия ставит перед учениками проблему участия в коммуникации. Одна группа учеников рассказывает, что они видели китайцев. Но один из них, Лаврентий, не соглашается с этим тезисом и утверждает, что это были послы. Учитель возражает против этих двух те-

[1] Как это отмечают К. Слуцки и Э. Верон, «двойное послание» представляет собой «универсальную патогенную ситуацию» (*Sluzki*, 1971).

[2] Корпус, из которого был извлечен анализируемый фрагмент, уже был объектом первичного анализа, который дал предварительную версию: «Китайцы в Версале».

зисов. Он дает понять, но не проговаривая четко, что речь идет о туристах с азиатской внешностью, по которой нельзя четко определить их национальность.

Это противостояние разных интерпретаций, возникших в беседе, появлялось три раза. Многочисленные указатели свидетельствуют об интересе, который это событие вызвало: тезис о китайцах вызвал сильный смех. Большая часть учеников участвовала в дискуссии. При этом происходило перекрытие слов и путаница. Что контрастирует со второй частью беседы, где говорение является преимущественно зависимым от «школьного ритуала», размеченного порой долгими паузами. Просодические изменения (темп, ритм, интонация, сила) фиксировались исследователями. В результате распорядок беседы оказался нарушенным. Вопрос «китайцев—послов» оказался вопросом, который вскрыл проблему для коммуникантов, угрожающую слабым управлением взаимодействия и риском того, что Гофман назвал «интеракционной аномией». Вовлеченные в задачу коллективного рассказывания ситуации, которую они пережили вместе, учитель и ученики проявляют системы категоризаций (*Sacks*, 1972), видят три интерпретации одной и той же «реальности» в педагогической ситуации. Мы исследуем последовательно каждый из этих эпизодов[1].

2. Моменты разрыва

Эпизод 1

7.	**Учит.**:	Он был один?
8.	**Уч.**:	Нет
9.	**Учит.**:	Что произошло? (7) Был ли он один? Где это произошло? С нами никого не было?
10.	**Уч.**:	Да, были китайцы
11.	**Уч.**:	(смех)
12.	**Учит.**:	Что делали китайцы?
13.	**Лавр.**:	Учитель? Я полагаю что это скорее всего были послы / Потому что у них был БОЛЬШОЙ / у них были ОГРОМНЫЕ фотоаппараты (2) аппа-
14.	**Учит.**:	Кто такой посол?
15.	**Лавр.**:	Это, это господин, который прибыл из другой страны / и например Франция посылает их во все страны мира // посо-посол // и все страны м-мира посылают (1) как это называется? Посла во Францию // и я-я сам видел, как они проходили // с одной стороны Елисейский дво и перед ними объявляли: «Посол Англии» (2)

[1] У. Лабов и Д. Фэншел (*Fanshell*, 1977) разработали методологию идентификации и анализа эпизодов психотерапевтического взаимодействия. Знаки транскрипции инспирированы разговорным анализом и представлены в конце статьи.

Учитель кажется легко соглашается с тезисом про китайцев: *12. Учит. Что делали китайцы?* Мы увидим (эпизод 3), что его попытки исправления остаются случайными:

61. **Учит.**: «…люди, которые были перед нами эээ которые были иностранцами»
67. **Учит.**: «Ладно, в конце концов скажем какая разница»

Он отличается от тезиса, введенного Лаврентием. Прося его определить, кто такой посол (*14. Учит.*), учитель хочет оспорить эффективность уверенности, которую демонстрирует Лаврентий. Это скрытый способ его оспорить. В этом славном месте французской истории эти иностранцы являются по всей вероятности туристами. В своем ответе Лаврентий (*15. Лавр.*) указывает на то, что он *знает*, кто такой посол. Какими фактами руководствовался Лаврентий, чтобы подумать и затем утверждать, что это были послы? Почему он «ошибся»? Таблица 1 показывает декомпозицию структуры высказывания *13. Лавр*. Она делает явным один уникальный аргумент, который Лаврентий непрерывно повторяет: «эти лица азиатского типа являются послами, потому что у них были необычные фотоаппараты».

Таблица 1

A	B	C	D	E	
				E1	E2
Я полагаю	что это были послы		потому что	у них были	(артикль)
				у них были	БОЛЬШИЕ
				у них были	ОГРОМНЫЕ фотоаппараты
					аппа-

Вступая в дискуссию (A+B) Лаврентий одновременно противостоит и учителю, и своим одноклассникам. Затем на четвертом повторе (E повторяется 4 раза) он объявляет смысл (в прагматическом смысле) своей пропозиции. Учитель находится перед парадоксом. Если своим молчанием он подтверждает эту интерпретацию, он теряет функцию гаранта, о которой мы говорили выше. Вмешиваясь, он навлекает на себя риск удлинения дискуссии с Лаврентием, «своим лучшим учеником». Тогда это исключит других учеников, чье сотрудничество временами трудно получить. На деле он выбирает второй путь. В перспективе двух интерпретаций, предложенных учениками, учитель производит иерархию «ошибок». Если первая не дает последствий, то вторая требует, что истина будет установлена. Вернемся к начатому.

Эпизод 2

50.	**Учит.**:	Для чего служит эта комната // вы помните?
51.	**Уч.**:	Зал ожидания.
52.	**Учит.**:	Для?
53.	**Уч.**:	Для ээ (1) министров.
54.	**Учит.**:	Для министров // Вот между прочим все это время вы говорили о послах, он думал, что это были послы / Да ээ (1) часы // не работали перед нами / перед кем они работают?
55.	**Лавр.**:	Учитель! Пос-послы, которые прибыли туда он она сказала, что когда там много много людей она должна включить часы потому что люди не довольны потом во-первых там там это дорого стоит, но ээ когда когда там действительно посещения Версаля это стоит эээ дорого потом гид он, мне он понравился он замечательный.
56.	**Учит.**:	Это не имеет ничего общего с часами / нет вы знаете в конце концов часы идут лишь (2)

Эта вторая попытка снова кажется напрасной. Правда, учитель предпринимает меры предосторожности. «Косвенным» образом он снова задает вопрос «Вот между прочим…» (*14. Учит.*). Непрямая адресация на Лаврентия «он», соскальзывание на вопрос о часах, чтобы «дать понять», что Лаврентий ошибся: «он думал, что это были послы»; интонация позволяют думать, что учитель стремится избежать того, чтобы обсуждение началось снова. Но Лаврентий снова получил возможность говорить: *55. Лавр.* на тему о послах. «Подразумеваемости», выбранной учителем, не было достаточно. Симметричная эскалация находится в процессе разворачивания. Бейтсон был у истоков понятия симметрии/комплементарности, ставшего ядром Школы Пало-Альто (*Bateson*, 1936). Сравнивая два этоса: балийский и ятмулский, Бейтсон делит последствия социальной интеракции (он называет это схизмогенезом) на два класса: «а) *симметричный схизмогенез*, при котором взаимно стимулирующие действия *А* и *Б* подобны по своей сути (например, в случае соревнования, соперничества и т. п.); б) *комплементарный схизмогенез*, при котором взаимно стимулирующие действия по своей сути различны, однако взаимно согласуются (например, в случаях доминирования/подчинения, оберегания/зависимости, демонстрации/разглядывания и т. п.)» (*Бейтсон*, 2000, *141*). Вацлавик и др. (*Бивин*, 2000) пользуются гипотезой о «двух основных формах взаимодействия: симметрические отношения и комплементарные отношения». Эти понятия представляют собой операциональные определения[1].

[1] См. статью: *Beavin*, 1965. Обзор проблемы см. в: *Rogers*, 1981.

Чтобы подвергнуть термин опасности симметризации отношения учитель/ученик, которые являются, по существу, комплементарными[1], учитель использует процедуру дисквалификации:

56. **Учит.**: Это не имеет ничего общего с часами, но…

«Налицо дисквалификация послания *а* посланием *в*, — уточняют К. Слуцки и др., — если нет метакоммуникативных индексов и содержание несовместимо с контекстом или если эти индикаторы есть в наличии, но контекст несовместим с ними» (*Beavin*, 1967). Типология, которую сделали эти авторы, приводит нас к тому, что необходимо поместить реплику в группу «статусных, транзакционных дисквалификаций»: «Когда *в* подразумевает, что *а* (сообщение) не имеет ценности, то ли по причине А (человека), то ли по причине высшего знания или прав В» (*Beavin*, 1967)[2]. Учитель показывает ученику Лаврентию, что он ошибся в двух планах: в плане содержания (тезис о послах) и в плане отношений (его статус ученика не позволяет дальше настаивать на своем мнении)[3]. На дисквалифицирующее поведение, осуществляемое лицом с более «высоким» статусом, Слуцки и др. видят 4 возможных реакции: эксплицитный комментарий, уход, принятие, ответная дисквалификация. Лаврентий не начинает снова говорить вслед за репликой учителя *56. Учит.*, его молчание является знаком ухода.

Как мы увидим, если он уходит, то его уход является временным.

Эпизод 3

61. **Учит.**: Ммм. Ммм. Итак ничего не делали в Версале (3). Но возвращая одну ээ одну ошибку которую ты сделал люди которые были перед нами гмм которые были иностранцами, это не обязательно посЛЫ.
62. **Уч.**: Нет.
63. **Учит.**: Потому что из из страны гм аа
64. **Уч.**: Из Китая.
65. **Учит.**: А?
66. **Уч.**: Это были китайцы, что
67. **Учит.**: Ладно, в конце концов скажем какая разница (…)

[1] Другой способ затронуть парадоксальную черту представленной педагогической ситуации: учитель должен на базе комплементарных отношений достичь симметричных.

[2] Для развития темы дисквалификации, см. напр.: *Cissna*, 1981.

[3] С точки зрения интеракционизма и системного подхода всякое сообщение структурирует ситуацию на двух уровнях: метакоммуникация указывает на отношенческие модальности, связывающие взаимодействующих людей («как говорится»); второй уровень — референциальный («кто говорит») (*Bateson*, 1951).

68. **Уч.**: Ммм. Гмм.
69. **Лавр.**: У (н)их были большие фотоаппараты большие фотоаппараты фотоаппараты для меня меня это впечатлило это были оГРОМНЫЕ фотоаппараты: (их) отмечены сверху большим, это было Кодак и потом : (их) были штативы, чтобы держать, чтобы все было хорошо, потом объектив ммм очень большой, это меня меня поразило, я сказал себе, это
70. **Учит.**: Да но не только послы имеют фотоаппараты.
71. **Лавр.**: да, да, там были / послы там шли
72. **Учит.**: Послы / послы которые приезжают во Францию сегодня будут подниматься по той же лестнице // что и послы во времена Людовика XIV?
73. **Уч.**: Нет.

Учитель впрочем не ошибается в этом. Он продолжает развивать «линию поведения»[1], отмеченную благоразумием и осторожностью: знаки ослабления позиции Лаврентия здесь такие же многочисленные, как и раньше. Если мы возьмем различение «содержание/отношение», мы увидим, что учитель стремится к «ограничению комплементарности» отношений. Его атака фронтальна: «Но возвращая одну ээ одну ошибку которую ты сделал» (*61. Учит.*). Он резко дисквалифицирует «сообщение а», произведенное Лаврентием: «…это не обязательно посЛЫ». Это не так в плане «содержания». Учитель ограничивается не очень сильным контраргументом «не только послы имеют фотоаппараты» (*70. Учит.*). В то же время он продолжает поддерживать, «дает дорогу» тезису о китайцах. Или же, если он его отвергает, то указывает, что ошибка, допущенная другими учениками, не так уж серьезна:

61. **Учит.**: Ммм. Ммм. Итак ничего не делали в Версале (3). Но возвращая одну ээ одну ошибку которую ты сделал люди которые были перед нами гмм которые были иностранцами, это не обязательно посЛЫ.
67. **Учит.**: Ладно, в конце концов скажем какая разница (…)

В этом контексте Лаврентий снова получает возможность, предоставленную ему, развить аргументацию, которую он представил в начале (Эпизод 1: *13. Лавр.*). Таблица 2 показывает способ, которым он это осуществляет (*69. Лавр.*). Прочтение этой таблицы показывает богатство «*эмоциональной*» парадигмы, которая имеется в аргументации Лаврентия. Изобилие элементов в столбце E2 свидетельствует об этом. Очевидно, что Лаврентий был сильно впечатлен. В первый раз (I) он повторяет реплику *13. Лавр.*, снова подчеркивая, насколько огромными были фотоаппараты. Затем ему удается дополнить свое описание (II): величина букв, название марки, размер объектива…

[1] И. Гофман пишет: «Линия поведения является основой вербальных и невербальных актов, служащих (актеру) для выражения его точки зрения на ситуацию и через нее — оценки участников и в особенности самого себя» (*Goffman*, 1967).

Таблица 2

A	B	C	D	E	
				E1	E2
				у них были	(артикль)
					большие фото-аппараты
					(артикль)
			это для меня		фотоаппараты
		это меня впечат-лило			
				это были	ОГРОМНЫЕ фотоаппараты
				Они были подписаны	большие
					бол
				Было отмече-но	Кодак
				И затем у них были	артикль
					Штативы чтобы все было прямо
					Ээ с очень большими объ-ективам
			Тогда для этого		
		Произвело на меня впечатление			
	это				
Я сказал себе					

Приведем структуру двух высказываний:

13. **Лавр.**: A + B + D + E + E + E + E2
69. **Лавр.**:
I: E + E2 + E2 + E2 + D + C
II: E + E + E2 + E + E + E + E2 + E2 + D + C + A + B

В этих трех структурах *E* является единственным повторяющимся элементом. Элемент *C* представляет новую информацию, содержащуюся в *69. Лавр.* по сравнению с *13. Лавр.* Лаврентий подчеркивает аффективное влияние, которое у него вызвали эти фотоаппараты: «это произвело на меня впечатление». Он дает понять, что это и есть та причина, которая заставила его категоризовать их владельцев как послов. И, наконец, отметим, что следствия I и II (*69. Лавр.*) организованы в обратном порядке по сравнению с *13. Лавр.*

3. Системы категоризации: очевидность не появляется сама собой

В своих попытках убедить Лаврентия, что эта группа иностранцев, китайцев или японцев, во всяком случае в том, что азиаты не являются послами, а туристами, учитель признал поражение. Мы видели мельком, что парадоксальная ситуация позволяет ему лишь ограниченные способы работы. Он не может рисковать тем, что слишком много внимания уделит одному ученику в ущерб другим[1]. Но это интеракционное ограничение не может быть достаточным для объяснения трудностей учителя в том, чтобы заставить Лаврентия принять его интерпретацию. До конца Лаврентий тверд в своей позиции. Остается вопрос: «*Какие причины привели Лаврентия к тому, что он утверждает, и более того, верит, что это послы?*». Большинство людей подумали бы квазиспонтанно о туристах, даже если бы они не принимали участие в экскурсии и даже если бы они никогда не посещали дворец в Версале.

Для того чтобы начать отвечать на этот вопрос, вспомним понятие системы категоризации, которую Сакс изучал в этнометодологической перспективе. Его анализ фразы «Ребенок заплакал, мать взяла его на руки» достаточно известен, чтобы его воспроизводить здесь[2].

Три главных мотива могут привести человека к посещению Версаля:

1. *Культурный мотив*. Как туристская достопримечательность Версаль является местом культурного потребления.

2. *Профессиональный мотив*. Журналисты, архитекторы, учителя, артисты, художники, репортеры-фотографы, историки… могут найти профессиональный интерес и иметь возможность находиться в Версале.

3. *Официальный мотив*. Официальные лица, приезжающие для проведения официальных визитов, соблюдающие церемонию представления (служба порядка, толпа, ритуалы приема, соответствующая одежда…).

По терминологии Сакса (*Sacks*, 1972), категория «культурное» связана с деятельностью «посетить дворец» (категориально привязанная деятельность), категория «профессиональное» связана с деятельностью «заниматься ремеслом», а категория «официальное» связана с «официальным представлением».

---

[1] В своем подходе «дискриминантных операций» Шаво отмечает: «Есть впечатление некоторого рода сговора между (учителем) и некоторыми детьми из социально благоприятной среды, даже если их дистанцирование принимается и стимулируется, другие ученики наоборот — в стороне, в частности, дети из более скромной среды» (*Chauveau*, 1982).

[2] См.: *Bachmann*, 1981, где показываются принципы анализа Сакса. Применение показано в: *Bachmann*, 1977.

Воспринимать толпу[1], находящуюся во дворце, значит отталкиваться от трех групп, в соответствии с этими тремя категориями:

Группа А. Она включает людей, которые приехали в Версаль по культурным мотивам. Туристы, деятельность которых (очередь, фотографирование, еда, посещение залов, следование за экскурсоводом…) подтверждает их принадлежность к этой категории. Но люди, мотивированные профессиональными задачами, также будут категоризироваться как туристы, если нет *указателей обратного*. Хотя при посещении в силу профессиональных мотивов ничто на самом деле не позволяет думать, что они в этом месте не туристы. Группа А включает таким образом две подгруппы: А1 объединяет категорию «культурное», связанную с активностью «турист». А2 состоит из лиц, относящихся к категории «профессиональное», но воспринимаемые как связанные в этом месте с категорией «туристы».

Группа Б. Экскурсоводы, садовники, сотрудники в службе приема, продавцы сувениров производят действия (индексы восприятия)[2], исключающие их из группы А. В противоположность подгруппе А2 группа В является категорией «профессиональное», которая недвусмысленно связана с «профессиональной» активностью.

Группа С. Категория «официальное» недвусмысленно связана с «официальной» активностью. Поведенческие указатели достаточно очевидны для того чтобы их не спутать с другими группами… Лаврентий составил исключение.

Если какой-либо случайный человек из толпы в Версале видит скопление людей, чья азиатская внешность свидетельствует об их иностранном происхождении, и если ни один показатель не является достаточно убедительным, чтобы поместить их в группу А или В, тогда этот случайный человек будет иметь тенденцию категоризировать это скопление как группу туристов. Тот факт, что это были иностранцы, вооруженные фотоаппаратами, сыграло, кроме того, как усиливающий критерий. Тем более, что этот случайный человек является туристом, который выполняет действия «посещать» по отношению к «туристской достопримечательности»[3].

Итак, на чем же основана система категоризации Лаврентия, который нарушает правила и принципы, которые мы только что представили? Исследование проводится под тремя углами: по отношению: 1) к Версальскому дворцу; 2) к условиям посещения; 3) к функционированию педагогической коммуникации интеракционной сети рассказа и аргументации.

---

[1] Согласно *максиме восприятия* (максима воспринимающего лица), сформулированной Саксом.

[2] См. понятие индексов контекстуализации («contextualization cues»), предложенное Дж. Гамперцом (*Gumperz*, 1977).

[3] То, что Сакс именует «правило соответствия» («consistency rule») (*Sacks*, 1972).

Версальский дворец является членом *популяции* (population) (Сакс), к которой применяется категория «памятник», являющийся частью категоризации[1] «туристская достопримечательность». На деле эта категория «памятник» вскрывает противоречие. Она может являться частью иной системы категоризации, нежели «туристская достопримечательность». Версаль не сравним ни с Компьенским лесом, ни с Ниагарским водопадом, ни с Центром Помпиду. Версаль — свидетель знаменитого и основополагающего момента в истории Франции. Он является частью в этом смысле системы категоризации «история», которая представляется такими категориями, как «эпоха Просвещения, Наполеон, май 1981…». Затем Елисейский дворец, Люксембургский дворец, Палата Депутатов… являются «официальным местом» (другая система категоризации), представляющим часть современной политической жизни.

Категория «памятник», примененная к Версалю, выражает тройную принадлежность:

Таблица 3

ПОПУЛЯЦИЯ	КАТЕГОРИЯ	КАТЕГОРИЗАЦИЯ
Версаль	Памятник	Туризм Официальная сторона Историчность

Таблица 3 требует нескольких замечаний. Сакс в анализе фразы «Ребенок заплакал, мать взяла его на руки» уточняет, что в случае амбивалентности категоризация носит комбинативный характер. Таким образом, категория «ребенок» принадлежит двум категоризациям: «стадия жизни» и «семья». В случае с Версалем эта особенность и проявляется. Комбинабельность, сочетаемость наших трех категорий иерархизирована. Официальная сторона и историчность являются причинами, усиливающими туристский интерес к Версалю. Но эта иерархизация видоизменяется в зависимости от обстоятельств и культурных ценностей. Если кто-то может видеть дворец только с точки зрения архитектуры, картин, истории… другой может «воспринимать» его как авторитетное свидетельство национальной истории.

Лаврентий «может видеть» дворец, прежде всего, как официальное историческое место. Кроме того, условия визита этому способствуют. В условиях школы, это, прежде всего, урок истории, а не туристическая прогулка. Присутствие экскурсовода делает «живой», ощутимой, почти настоящей официальную жизнь эпохи. Эти две особенности, несомненно,

[1] «Categorization device» («механизм категоризации»).

привели к сокращению исторической дистанции. В той степени, в которой Версаль является для ребенка официальным местом в настоящем, похожим на Елисейский дворец, который он сам и упоминает, он находит нормальным присутствие там официальных лиц, министров или послов.

Официальные лица участвуют в официальности места, «послы» также необычны, как и их фотоаппараты. Все составляющие ситуации приводят Лаврентия, остающимся последовательным, к снятию подобного противоречия, и эта группа представляет в его глазах не туристов, а послов.

В конечном итоге, если ребенок поддерживает свою интерпретацию, это значит, что у него отсутствуют представления о двух основных чертах, свойственных функции посла. Первая связана с понятием «официального представительства», ряда поведенческих указателей, которые составляют достаточно специфический и узнаваемый ритуал. Вторая, даже если бы эти туристы, предположительно китайцы, были бы послами, они не были бы столь многочисленными. Протокол именно послу запрещает в выполнении своих функций превращаться в фотографа-любителя.

Против всяких «доводов разума» Лаврентий дает проявиться части своей личной мечты, своей эмоциональности: обладать как богатые люди, какими являются послы, таким впечатляющим фотоаппаратом. Маккей пишет: «Они в большей степени требуются с когнитивной и лингвистической точки зрения и являются характеристикой взрослых» (*Mackey*, 1973).

Использованные знаки транскрипции

//	Пауза.
/	Очень короткая пауза.
(x)	Пауза продолжительностью x секунд.
?	Повышающаяся интонация.
)	Понижающаяся интонация.
(....)	Выражение, которое не удалось расшифровать.
(слово)	Выражение, в правильности расшифровки которого нет уверенности.
сло-	Прервавшееся слово.
М…	Слово произнесено внятно, но анонимно.
что:::	Продление слога, пропорциональное количеству двоеточий.
слоВО	Акцентирование слога или фразы.
(:)	Фонетическая транскрипция.
(шум)	Комментарии расшифровщика.
[	Одновременное начало высказывания нескольких говорящих.

Литература

Бивин, Д. Прагматика человеческих коммуникаций: изучение паттернов, патологий и парадоксов взаимодействия / Д. Бивин, П. Вацлавик, М. Джексон. М., 2000.

Бейтсон, Г. Экология разума: избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии / Г. Бейтсон; пер. с англ. Д. Я. Федотова, М. П. Папуша. М., 2000.

Bachmann, C. «Il les a dit devant nous il n'avait pas eu peur…»: Analyse de conversation / C. Bachmann // Pratiques. 1977. № 17. P. 77–99.

Bachmann, C. Le langage dans les communications sociales quotidiennes: quelques perspectives actuelles / C. Bachmann // Etudes de Linguistique Appliquée. 1980. № 37. P. 22–33.

Bachmann, C. Le verlan: argot d'ecole ou langue des keums? / C. Bachmann, L. Basier // Les Mots. 1984. № 8. P. 169–187.

Bachmann, C. Langage et communications sociales / C. Bachmann, J. Lindenfeld, J. Simonin. Paris, 1981.

Bateson, G. Naven / G. Bateson. Cambridge, 1936.

Bateson, G. Communication: the social matrix of psychiatry / G. Bateson, J. Ruesch. New York, 1951.

Beavin, J. Symmetry and complementarity: an operational definition and typology of couples / J. Beavin, C. Sluzki // Acta Psiquiatrica y Psicologica de America Latina. 1965. № 11. P. 321–328.

Beavin, J. Transactional disqualification: research on the double bind / J. Beavin, C. Sluzki, A. Tarnopolski, E. Véron // Archives of General Psychiatry. 1967. Vol. 16. № 4. P. 494–504.

Chauveau, G. L'insuccès scolaire: le rôle des rapports sociaux et culturels / G. Chauveau // Psychologie Scolaire. 1982. № 39. P. 21–39.

Cicourel, A. Sociologie cognitive / A. Cicourel. Paris, 1981.

Cissna, K. Patterns of interactional confirmation and disconfirmation / K. Cissna, E. Sieburg // Rigor and imagination: essays from the legacy of Gregory Bateson; ed. by C. Wilder, J. Weakland. New York, 1981. P. 253–281.

Fanshel, D. Therapeutic discourse: psychotherapy as conversation / D. Fanshel, W. Labov. New York, 1977.

Garfinkel, H. Studies in ethnomethodology / H. Garfinkel. Englewood Cliffs, 1967.

Goffman, E. Interaction ritual: essays on face to face behavior / E. Goffman. New York, 1967.

Gumperz, J. Communication, language and social identity / J. Gumperz. Cambridge, 1982a.

Gumperz, J. Discourse strategies / J. Gumperz. Cambridge, 1982б.

Gumperz, J. Sociocultural knowledge in conversational inference / J. Gumperz // Linguistics and anthropology; ed. by M. Saville-Troike. Washington, 1977. P. 191–211.

Mackay, R. W. Conceptions of children and models of socialization / R. W. Mackay // Ethnomethodology; ed. by R. Turner. Harmondsworth, 1974. P. 180–193.

Rogers, L. E. Symmetry and complementarity: evolution and evaluation of an idea / L. E. Rogers // Rigor and imagination: essays from the legacy of G. Bateson; ed. by C. Wilder, J. Weakland. New York, 1981. P. 231–252.

Sacks, H. On the analyzability of stories by children / H. Sacks // Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication; ed. by J. Gumperz, D. Hymes. Oxford, 1972. P. 325–345.

Schutz, A. Collected papers / A. Schutz. The Hague, 1962.

Sluzki, C. The double bind as a universal pathogenic situation / C. Sluzki, E. Véron // Family Process, 1971. Vol. 10. № 4. P. 397–410.

Watzlawick, P. Sur l'interaction / P. Watzlawick, J. Weakland. Paris, 1981.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Герасимова Виктория Анатольевна
Лаборант Центра проблем развития образования БГУ
E-mail: herasimava@bsu.by

Деперман Арнульф (Arnulf Deppermann)
Профессор Университета Мангейма (Германия)
E-mail: deppermann@ids-mannheim.de

Корбут Андрей Михайлович
Методист Центра проблем развития образования БГУ
E-mail: korbut@bsu.by

Полонников Александр Андреевич
Заместитель директора Центра проблем развития образования БГУ
E-mail: polonn@bsu.by

Симонен Джеки (Jacky Simonin)
Профессор Университета Реюньона
E-mail: jacky.simonin@univ-reunion.fr

Тягунова Татьяна Васильевна
Научный сотрудник Центра проблем развития образования БГУ
E-mail: tyagunova@bsu.by

Шпранц-Фогейс Томас (Thomas Spranz-Fogasy)
Профессор Университета Мангейма (Германия)
E-mail: spranz@ids-mannheim.de

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие (*А. М. Корбут, А. А. Полонников*) 3
А. М. Корбут. Почему ситуация? 5
В. А. Герасимова. Учебный процесс в университете: определение ситуации как учебной 9
А. М. Корбут. Институционализация учебных ситуаций в образовательной практике 37
Т. В. Тягунова. Совместное делание «учебного занятия» 92
А. А. Полонников. Порядок учебных ситуаций в контексте кризисного эксперимента 136
А. М. Корбут, А. А. Полонников. Ситуационные основания нарративных образовательных исследований 179
А. Деперман, *Т. Шпранц-Фогейс*. Теории и свойства ситуации разговора 209
Дж. Симонен. Повседневная педагогическая ситуация: межкультурный подход и исследование парадокса 244
Сведения об авторах 259

Научное издание

Серия «Образовательные исследования»

АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИТУАЦИЙ

Сборник научных статей

В авторской редакции

Технический редактор *Г. М. Романчук*
Корректор *Н. П. Ракицкая*
Компьютерная верстка *Т. А. Малько*

Ответственный за выпуск *А. Г. Купцова*

Подписано в печать 28.01.2008. Формат 60×84/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Таймс. Усл. печ. л. 15,11.
Уч.-изд. л. 15,93. Тираж 100 экз. Зак. 362.

Белорусский государственный университет.
ЛИ № 02330/0056804 от 02.03.2004.
220030, Минск, проспект Независимости, 4.

Отпечатано с оригинала-макета заказчика.
Республиканское унитарное предприятие
«Издательский центр Белорусского
государственного университета»
ЛП № 02330/0056850 от 30.04.2004.
220030, Минск, ул. Красноармейская, 6.